



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA LÚCIA AMORIM DE CASTRO

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E ENSINO  
DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COM  
PIBID”**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>:  
LUCIENE CERDAS

Rio de Janeiro  
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LEITURA  
E ESCRITA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COM O PIBID”**

Ana Lúcia Amorim de Castro

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>: LUCIENE CERDAS**

**Rio de Janeiro**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LEITURA  
E ESCRITA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COM O PIBID”**

**ANA LÚCIA AMORIM DE CASTRO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Cerdas**

---

**Prof.<sup>a</sup> convidada: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jussara Bueno de Q. Paschoalino**

---

**Prof.<sup>a</sup> convidada: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória de Melo Tonácio**

---

**Rio de Janeiro**

**2019**

Dedico esta monografia a Deus, que todas as coisas lhes são possíveis. E ao corpo docente desta Universidade que tão brilhantemente me conduziu na construção de uma significativa identidade docente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que realiza sonhos, até mesmo os mais recônditos.

Em especial a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luciene Cerdas, por todo esmero, paciência e dedicação para que esse trabalho fosse concluído se empenhando com afinho ímpar para conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus a avós que me custearam as despesas com material escolar, uniforme e a garantia da escolarização até o antigo Ensino Grau, em especial ao meu avô Alfredo Moreira Agra, que aos 54 anos de idade, foi cursar graduação, com o objetivo de deixar como exemplo para filhos e netos: \_ “Que nunca é tarde para estudar” (palavras do vô Alfredo em 1984, quando iniciou sua graduação em Contabilidade).

Agradeço à minha mãe Vanda da Penha Amorim a maior incentivadora de todos os meus projetos, e que se viva fosse, tenho certeza que estaria muito radiante.

A minha filha Mariana Amorim de Castro, que me fez acreditar que poderia ser possível, razão pela qual resolvi trilhar esse caminho, nos minutos finais de estudo para prestar o exame do ENEM 2012, ensinou-me técnicas atuais de redação, que me garantiram os 900 pontos, em que a pontuação máxima era 1000, fazendo a diferença na minha classificação, após 22 anos fora dos bancos escolares.

Ao ex-marido Wdson Martins de Castro, que mesmo depois da separação continuou a me ajudar financeiramente, para que eu não precisasse interromper os estudos. E a todo escritório MCP pelo apoio em especial Cacau de Brito, Manoel Peixinho, Paulo e Marco Patrício.

Aos vizinhos todos de Magalhães e de Senador Camará que torceram e vibraram muito quando da entrada na universidade: Maia, Monique, Jussara, Tia Beth e Sr. Nildo, Fabíola e Família, Mauro e Rose (in memoriam), Alzina, Ane e Sofia, e Rita.

Ao tio Sérgio Agra que custeou a bolsa no colégio Wakigawa para que eu concluísse o Ensino Médio.

Ao tio Sérgio e aos cunhados Antônio Carlos e Maria Inês por todo apoio sempre.

A todos os meus tios e primos do Rio e da Bahia; e aos meus sobrinhos e primos deixo minha experiência, como legado, repetindo as palavras do vô Alfredo: “Que nunca é tarde para estudar.”

À amiga Graciete Rosa de Oliveira que enxergou em mim um futuro diferente de profissional de depilação e me abriu as portas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo este fato o grande divisor de águas em meu viver.

Ao Mauricio Ribeiro de Mattos, meu coordenador na Superintendência de Recursos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – SRH-UERJ, que me deu a palavra decisiva, quando fui consultá-lo como uma pessoa experiente, que por falta de dinheiro para a passagem para trabalhar na semana seguinte após o exame, se deveria fazer a prova ou ir trabalhar na fiscalização para obter dinheiro de passagem na próxima semana. Respondeu-me: \_ “Faz a prova, o dinheiro depois você consegue”.

A todo Departamento Administrativo De Recursos Humanos da UERJ – DEARH, que muito me apoiou, torceu junto, e ajudou para que eu conquistasse uma vaga numa universidade pública, em especial ao Leonardo Peixoto, que ficou comigo até o último momento me dando dicas, sobre nota de corte, possibilidades etc. Aos meus chefes diretos: Lusiana, Sidnei e Magda, Mariza e meus diretores Sandra e Evaldo, aos amigos Júlio César Brito (meu irmão de coração), Suzana e todos os outros que vibraram muito com essa conquista.

Ao pré-vestibular comunitário da UERJ, mesmo com uma breve passagem de pouco mais de 15 ou 20 dias, antes da classificação, me apoiou e incentivou com veemência.

Às amigas irmãs: Luciana e Elizamar Gomes, Guadalupe e a sua família (Marcelo, Jônatas, tia Matilde, e todos os outros), Sonia (in memoriam), Ana Paula Pujol, Joceni Pujol (in memoriam) e Joseni Pujol, que sempre incentivaram a voltar a estudar.

À Igreja Metodista em Água Branca, que praticamente descobriu minha vocação, me elegendo coordenadora do ministério infantil, quando eu nem mesmo professora era.

À Igreja Evangélica Congregacional de Bangu - IECB, por acreditar, me apoiar e ser meu porto seguro, quando o chão me faltou, durante mais da metade da graduação.

Às professoras Dr<sup>a</sup>.: Silvina Fernandez, (de quem fui monitora por um ano), Marta Souza, Rosana Heringer, Maria Vitória, Ana Prado por todo o apoio e a maior compreensão e humanidade no meu pior momento da graduação e da vida.

Ao “Ita” e a “Dinha” com todo apoio nas xérox e impressões que me deixavam louca.

Aos “cafés” do Rafa e da economia, por me servirem o melhor café do Campus, quando as forças e o cansaço quase me venciam.

Aos amigos da Faculdade, que foram pacientes, parceiros, determinantes em me apoiarem por toda a caminhada até aqui, são muitos, mas alguns merecem ser citados por tanto apoio e consideração: Zaíra Melo, Raquel Aline, Edneia, Noemi Checovi, Noemi Oliva, Aline Cristina, Ellen, Cristina, Maria Cleani, Érika, Natália Andrade e família, Jonatas Aguiar, Anita Toste, Rosana Fernandes, Gisele Borif, Kely, Monica Sandes, Gabriela Faria e Michele Gomes, Marcyá Anita, Júlio César Madrigal e tantos outros que não caberiam aqui, e a toda turma 2013.1, tarde.

À professora Maria Vitória C. M. Maia, que ministrou a disciplina “jogos e brincadeiras”, em 2014.2, sendo esta, a inspiração desse trabalho.

Às valorosas contribuições do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Giseli Barreto da Cruz, às professoras supervisoras Glória Tonácio, Viviane Lontra e Andreza Santos e a todos os bolsistas entre 2014 e 2016.

Ao Laboratório Didático de Química-LaDQuim, vinculado ao Instituto de Química, aos Professores Joaquim Silva, Antônio Guerra, Viviane Santos e Adriana e a todos os bolsistas que me ensinaram tantas novas maneiras

lúdicas de ensinar Ciências no Ensino Fundamental I, reverberando minha prática pedagógica também para o processo de letramento da língua portuguesa.

A todos os funcionários da conservação e limpeza que sempre tão gentis nos atendiam com todo carinho.

À professora Dr<sup>a</sup> Ludmila Thomé por toda ajuda e compreensão num momento muito difícil da minha vida.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Jussara Paschoalino que confiou em mim para lhe fazer companhia numa visita escolar, em que ali foi constituída uma relação de amizade.

Por fim, a todo o corpo docente da Universidade na Faculdade de Educação, que desde o primeiro período contribuiu para a construção de minha identidade docente de maneira tão repleta de novas significações, espero que todo o aprendizado seja revertido para contribuição para uma Educação Básica de maior qualidade e, para conseguinte uma sociedade melhor.

Aos professores Doutores Da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, que me acolheram com muito carinho na fase final da graduação, quando as grades curriculares da FE-UFRJ extrapolavam minhas possibilidades.

A tantos amigos que me quer bem, a recíproca é verdadeira.



Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

(DRUMONT, 1997)

## RESUMO

CASTRO, Ana Lúcia Amorim de. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COM PIBID**. Rio de Janeiro, 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho analisa as práticas pedagógicas de alfabetização e ensino da leitura e escrita nas atividades dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, aplicadas durante a atuação numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2015. Tais atividades contribuíram para o processo de aprendizagem de crianças entre seis e sete anos de idade na fase inicial da escolarização básica. O referencial teórico da pesquisa pauta-se em alguns autores que tratam da alfabetização e ensino da leitura e escrita: Colello (2004, 2007 e 2014), Ferreiro (1986), Freire (2011), Kishimoto (1998 e 2002), Smolka (1988) e Soares (1985). O objetivo geral desta escrita concentra-se em: analisar as práticas pedagógicas de leitura e escrita, sob a ótica da concepção lúdica que norteou as ações dos bolsistas do PIBID no período que permaneceram na escola municipal. A metodologia de abordagem qualitativa que teve como instrumentos de pesquisa os relatórios produzidos pelos estudantes participantes do PIBID no ano de 2015, em turma do primeiro ano do ensino fundamental e das atividades propostas às crianças. A monografia evidencia a importância do conhecimento teórico para balizar as ações pedagógicas na aquisição do conhecimento, considerando as atuais perspectivas para o tema: alfabetizar letrando; a criança enquanto sujeito de direitos e aprendizagens inserida numa sociedade letrada; a alfabetização como processo discursivo; e a inclusão da cultura lúdica como princípio importante nessa etapa.

Palavras chaves:

Práticas pedagógicas. Alfabetização, leitura e escrita. PIBID. Ludicidade

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

11

#### 1 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS

16

##### 1.1- Alfabetização ou alfabetizar letrando: concepções e práticas

16

##### 1.2- A criança como sujeito da aprendizagem: sua inserção na sociedade letrada.

23

##### 1.3- A alfabetização em perspectiva discursiva

30

##### 1.4- A inclusão da ludicidade nas atividades pedagógicas dos bolsistas do PIBID no ensino da leitura e escrita

35

#### 2 - O PIBID ENTRE CONTEXTOS E SUJEITOS: DA SELEÇÃO DOS DADOS À ANÁLISE DOS RESULTADOS

44

##### 2.1- O programa: contexto histórico e seus sujeitos

45

##### 2.2- A escola, a turma e atuação dos bolsistas.

47

##### 2.3- Atividades de leitura e escrita

55

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

70

### REFERÊNCIAS

72



## Introdução

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”  
(Paulo Freire, 1996)

“A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita precisão.”  
(Francis Bacon, 1625)

Na esteira dos pensadores acima, penso na gigantesca e complexa tarefa de mediar a construção de conhecimentos de crianças na fase inicial da alfabetização e no ensino da leitura e escrita. Nos diferentes contextos sociais e diante da importância da inserção do sujeito no atual mundo letrado em que elas vivem tal complexidade só aumenta.

Desta maneira apresento o resultado minha pesquisa monográfica como requisito obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), e os caminhos que me conduziram até aqui.

Antes de começar a discorrer sobre o tema, apresento meu memorial explicitando a minha história com a Pedagogia que se iniciou numa igreja evangélica nos anos 2000, quando fui convidada a assumir o ministério infantil, sem que tivesse qualquer qualificação e sem ter ideia de como se preparava uma aula. No entanto, quando eu mostrava o meu planejamento para uma pedagoga do grupo, formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, solicitando que fizesse as devidas alterações, ela me perguntava: como eu podia preparar aulas tão boas, criativas e completas, sem ter o mínimo aporte teórico? Eu lhe respondia: não sei, as ideias me surgem, então escrevo.

Prosseguindo assim por mais de dois anos, hoje entendo que meus planejamentos estavam envolvidos com práticas pedagógicas que abarcavam prazer e curiosidade pela descoberta, sempre buscando criar um ambiente lúdico nesses momentos.

A criançada adorava, aprendia brincando, com os recursos concretos que eu disponibilizava como: figuras e indumentárias, canções, teatralização das ideias e conceitos, e até com receitas na cozinha da instituição religiosa. Ao final, quando da avaliação, as crianças respondiam tudo corretamente. Completando assim os objetivos da aprendizagem.

Desde então fui me envolvendo com a docência, sendo logo convidada para ministrar aula para jovens e adultos na mesma igreja, através do programa do governo federal “Alfabetização Solidária”, que depois um treinamento por quinze dias no Instituto Bennett, poderia ministrar aulas para aquela modalidade, o que realizei por três semestres consecutivos então comecei a perceber que professora era o meu caminho.

Em 2008 fui convidada a ser voluntária na sala de leitura da escola municipal em que minha estudava, recebendo uma pequena ajuda de custo. Tamanho foi o meu envolvimento que logo a escola inteira começou a elogiar meu trabalho. Sem nenhum conhecimento teórico e sem perceber eu tendia para o lúdico e para uma educação repleta significação, como na minha prática pedagógica na igreja, tanto com crianças como com adultos.

No início de 2013, após verificar o resultado do ENEM, vi esse caminho tomando forma em minha vida, a Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro já era real, depois de mais de vinte anos ausente dos bancos escolares. Encontrei-me, logo no primeiro semestre, dizendo para mim mesma que era tudo que eu sempre quis para mim.

No terceiro semestre, em abril de 2014, entrei para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência–PIBID-Pedagogia-UFRJ anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo começaram as atividades na escola parceira, o Colégio Pedro II, bem antes da imersão no campo de trabalho por meio das disciplinas obrigatórias de práticas de ensino que pela grade curricular do curso, ocorrerem a partir do quinto período. O programa funciona com um professor chamado de supervisor, que recebe uma bolsa para contribuir, com sua experiência, para a formação inicial de docentes.

Cabe ressaltar, que neste colégio, a literatura infantil é tratada como componente curricular desde o princípio da escolarização básica. Há uma

professora específica e uma sala ambiente (própria para o trabalho com literatura), que se difere da sala de leitura ou biblioteca, recebendo as turmas segundo a seriação uma vez por semana. O planejamento é feito anualmente de acordo com os temas específicos indicados para cada ano em alinhamento com o projeto pedagógico, iniciando já no primeiro ano do ensino fundamental. Essa professora foi a supervisora do programa no Colégio.

Durante todo o período em que participei do programa, a professora supervisora revelou a importância da ludicidade nas práticas pedagógicas em seu trabalho com a literatura infantil. O que me fez tecer uma relação entre as práticas de alfabetização e letramento com as perspectivas lúdicas para potencializar a aprendizagem.

No ano de 2015, o PIBID seguindo uma orientação do diretório do programa em acordo com o MEC e a Secretaria da Educação Básica, migrou de escola parceira, atendendo a orientação superior para atuar em escolas municipais, de maneira a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino nessas instituições. Em setembro do mesmo ano aconteceu a semana de formação docente, um evento que a universidade promoveu junto com o programa para tornar público toda a ação da formação de professores e ações pedagógicas que contribuem para a melhoria do ensino básico. É aonde começa a história dessa monografia e a relação entre docência e ludicidade.

Chegando à escola municipal escolhida em abril de 2015, deparei-me com uma turma de 1º ano com crianças entre seis e sete anos de idade sem conseguir escrever seu primeiro nome, e algumas sem sequer conhecer sua letra inicial, ou ao menos pegar corretamente no lápis para tecer qualquer mínimo rabisco, que pudesse configurar algum esboço de escrita, confesso: que fiquei bem assustada com a situação. Na verdade boa parte da turma não sabia onde começava ou terminava uma página de caderno, não tinha noção de frente ou verso da folha, ou mesmo, o que era parte de cima ou de baixo de cadernos ou livros.

As primeiras questões percebidas foram: a imensa dificuldade das crianças de entenderem a dinâmica da escola, ou seja, muitas delas não haviam passado pela educação infantil; não compreendiam o que estavam

fazendo ali; não tinham noção de tempo, espaço ou rotina; elas permaneciam em pé quase todo o tempo brigando ou mexendo nos pertencente dos colegas; não sabiam diferenciar letra de número; não sabiam brincar com jogos de regras; e para completar a prática pedagógica adotada pela regente supervisora do programa, não abarcava atividades lúdicas inseridas ou agregadas àquele ambiente.

Sendo assim, a partir do diagnóstico dessas dificuldades, os bolsistas do PIBID teceram ao longo do ano letivo meios de atuação que fornecessem subsídios diferenciados à professora, ao mesmo tempo em que ajudassem aquelas crianças a percorrerem o caminho da construção do conhecimento na alfabetização, alcançando mais rapidamente os objetivos da aprendizagem da escrita, leitura.

Inserida na turma, eu dispunha de maior tempo na companhia da supervisora do que as outras bolsistas, porque logo fui convidada pela mesma, a ser mediadora de aluno com deficiência<sup>1</sup> no turno contrário ao da atuação do PIBID. Portanto, passava todas as manhãs e, uma vez por semana, passava um dia inteiro em sua companhia, observando suas ações, enquanto estabelecia relações com conteúdos aprendidos na universidade, aproveitando a oportunidade para tecer uma troca sobre a docência.

Esta participação maior de tempo se configurou numa relação de confiança supervisora e bolsista, que ao longo do tempo foi de alguma forma, reconfigurando a prática pedagógica da regente e contribuindo para o avanço na aquisição de conhecimento daquelas crianças.

Dessa relação saíram as questões deste trabalho: (1) como agregar ludicidade às práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças? (2) Como despertar o interesse das crianças para a descoberta do conhecimento sobre a leitura e escrita? (3) De que maneira as atividades dos bolsistas integradas com a concepção lúdica,

---

<sup>1</sup> Aluno com deficiência – tratava-se de educando com microcefalia, sem laudo conclusivo por profissionais competentes, aparentemente sem acompanhamento multidisciplinar, as funções motoras de locomoção não foram afetadas, porém havia indícios de outras complicações como a coordenação motora fina, déficit de atenção, deficiência intelectual e surtos de violência contra os colegas, professores e profissionais da instituição sem motivos aparentes.



puderam contribuir ou influenciar para que as práticas pedagógicas alavancassem o aprendizado dos educandos em seu processo de alfabetização?

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho concentrou-se em: analisar as práticas pedagógicas de leitura e escrita, sob a ótica da concepção lúdica que norteou as ações dos bolsistas do PIBID, no período em que permaneceram na escola municipal. Seguido dos objetivos específicos que são: (1) aprofundar o referencial teórico que agrega a cultura lúdica na prática pedagógica da alfabetização e letramento no ensino da língua portuguesa; (2) apresentar algumas propostas de atividades de leitura e escrita que fossem motivadoras às crianças na descoberta de seus saberes; (3) entender como a inserção da ludicidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do Programa potencializou a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da escrita e leitura daquelas crianças em sua etapa inicial da escolarização básica.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, que teve como instrumentos de pesquisa os relatórios produzidos pelos estudantes participantes do PIBID no ano de 2015.

Sendo assim, esta monografia busca ressaltar como a inclusão da ludicidade nas atividades didático/pedagógicas dos bolsistas do programa impulsionou a aquisição do conhecimento da leitura e escrita de crianças no primeiro ano da escolarização básica, em uma escola pública do Rio de Janeiro.

Esta monografia está organizada da seguinte maneira: o capítulo 1 versa sobre o aporte teórico para a conceitualização de alfabetização e letramento pautado em autores de relevância na atualidade como: Colello, Ferreiro, Freire, Melo e Soares. Falando um pouco mais das questões da linguagem escrita como discurso e do alfabetizando como um sujeito de aprendizagens e direitos, temos os estudos de Castro, Amorim e Cerdas, Colello, Corais, Smolka, Vygotsky; e pontuando a concepção lúdica e sua potencialidade no processo de aquisição de conhecimentos, buscamos os estudos relevantes na atualidade como os de Kishimoto, Teixeira e Pozas. O capítulo 2 apresenta: a metodologia

da pesquisa, os critérios de seleção que foram direcionados para a análise dos dados referentes às atividades de leitura e escrita realizadas pelos bolsistas, e as contribuições do PIBID para a formação do pedagogo na universidade. Nas considerações finais serão apresentadas as conclusões do estudo relacionadas às atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos bolsistas, e como a perspectiva de que a ludicidade contribuiu para a construção desse saber.

## **1- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS**

Neste capítulo serão abordadas as concepções de alfabetização e letramento do ensino da leitura e escrita, a partir dos anos 1980, quando chegaram por aqui os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita, que foram se juntando às teorias do construtivismo de Piaget, ao interacionismo de Vygotsky, aos avanços dos estudos da linguística, às concepções do alfabetizar letrando, e que foram ampliando também a perspectiva discursiva na alfabetização e agregando os conceitos da cultura lúdica ao processo de ensino e aprendizagem.

Para embasar este estudo trago para o diálogo autores de relevância na atualidade como: Colello, (2004, 2007 e 2014); Corais, (2018); Ferreiro (1985, 2003); Freire (2011); Mello, (2012) e Soares, (1985). Na cultura lúdica: Bomtempo, (2012); Barrozo, (2010); Kishimoto, (1998, 2002, 2011); Oliveira, (2009) e Pozas, (2013).

### **1.1- Alfabetização ou alfabetizar letrando: concepções e práticas**

Os conceitos de alfabetização e letramento vêm se ampliando ao longo do tempo, o senso comum entende que alfabetização consiste em ler, escrever e compreender o que está escrito.

Segundo Melo (2012) o termo letramento foi se incorporando ao mundo moderno, à medida que o termo alfabetização foi se tornando ineficaz para as demandas imputadas aos indivíduos para sua inserção numa sociedade

letrada, requerendo melhor domínio na utilização das práticas de leitura e escrita.

Nas primeiras décadas do século XX no Brasil, as avaliações censitárias que indicavam o desenvolvimento econômico, consideravam alfabetizado quem conseguia apenas assinar o próprio nome. Só em 1950, por influência da UNESCO, que o conceito de indivíduo alfabetizado, foi ampliado para aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples.

A palavra letramento traduzida do inglês *literacy*, que significa a habilidade de ler e escrever, utilizada para o indivíduo que não apenas lê e escreve, mas usa esses conhecimentos de maneira competente nas suas funções sociais. (MELO, 2012, p.25)

No Brasil o termo letramento foi sendo incorporado ao discurso pedagógico associado aos estudos da linguística em meados dos anos 1980, tendo sido visto pela primeira vez no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (KATO, 1986 apud MELO 2012, p.25), seguida por autores de relevância na atualidade como: Soares, (1998) entre outros, contribuindo para a atual concepção do “alfabetizar letrando” (p.25) que hoje temos por aqui.

Na perspectiva do letramento não é possível dissociar alfabetização da compreensão dos gêneros discursivos, uma vez que eles são ações da comunicação dos indivíduos. Desta maneira a perspectiva do alfabetizar letrando passa a contar com parlendas, receitas, músicas, reportagens, notícias, tirinhas, travas língua, poesia e tantas outras possibilidades para desenvolver as habilidades de aquisição do sistema linguístico. (MELO, 2012)

Nesses estudos citados, observa-se uma mudança de paradigma, que desloca o aluno de uma posição passiva e receptora de informação para uma ativa e construtora de seu próprio conhecimento, de apenas leitor para usuário e produtor da escrita.

As antigas cartilhas que primavam por cópias perdem força, e adquirir a compreensão de que o educando passa por conflitos de desestabilização e reacomodação de saberes (PIAGET, 1975) para internalizar o conhecimento, sendo estes processos a base da teoria construtivista piagetiana.

Ferreiro (1986) afirma que todo conhecimento tem seu início, sua gênese. Sua teoria explica como as crianças se apropriam da escrita sendo dela usuária e produtora, antes mesmo de estabelecer relação entre grafemas (grafia) e fonemas (som) e de dominar o sistema da escrita e bem antes de chegar à escola.

Nos anos 1980, o Brasil, precisando se adequar aos moldes internacionais de educação, passa a absorver influência dos países europeus como França e Inglaterra e na América, dos Estados Unidos, no que se refere aos novos conceitos sobre alfabetização e letramento. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita na Argentina e México, motivados pelo grande fracasso escolar daqueles países, se juntam aos conhecimentos da psicolinguística e da teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, para ampliar as concepções de alfabetização e letramento que ponderam os atuais conceitos sobre indivíduos alfabetizados. Esses estudos permitiram reflexões sobre os métodos e práticas de ensino que se referem às atuais concepções de alfabetização e letramento.

O fascículo um do livro *Pró-letramento* (2012)<sup>2</sup> de alfabetização e linguagem vem trazendo que historicamente o conceito de alfabetização consistia em: “Leitura, a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (p.10)”

Ou seja, que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita estava ligado à apropriação do sistema alfabético da escrita, que ocorria apenas ao decodificar e codificar sinais gráficos, transformando-os em sons e vice-versa.

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema da escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafema e fonema (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a

---

<sup>2</sup> Obra destinada ao Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, composta de 3 fascículos: Introdução; alfabetização e letramento e matemática.

criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (BRASÍLIA, 2012, p. 10)

Nesse sentido, com o decorrer do tempo, o domínio desse conhecimento linguístico estendeu-se para o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita, configurando uma nova adjetivação para o termo: alfabetização funcional, que tinha por intenção agregar as habilidades ao seu uso nas situações sociais, evoluindo posteriormente para o termo letramento.

Após esta distinção de termos, alfabetização passou a ser usado em sentido restrito designando o aprendizado inicial da leitura e escrita e o funcionamento da língua escrita. E letramento passa a englobar também as habilidades e competências no uso das funções sociais da linguagem escrita, além do domínio do sistema alfabético/ortográfico.

Em sua dissertação de mestrado, Melo (2012) comenta que entre 1890 e 1970 no Brasil, a concepção de alfabetização encerrava-se nos métodos e sua eficácia, se dividiam em dois grupos: **os sintéticos e os analíticos**, os primeiros culminavam no domínio do sistema alfabético/ortográfico, sua lógica e suas combinações. Os sintéticos consistem no aprendizado da parte para o todo, ou seja, da menor unidade da linguística para a maior (da letra para palavra e texto), e subdividem-se em três grupos: **o alfabético** – usando a letra como a menor unidade inicial do estudo; **o fônico** – utilizando o fonema (som da letra) como a menor unidade inicial do estudo e **o silábico** - que usa a sílaba como a parte inicial do estudo. Já os analíticos, compreendem o estudo partindo do todo para a parte (um texto curto, um bilhete, uma música, parlendas etc.), ou seja, apresenta-se o texto da forma que ele é concebido e depois vai desmembrando suas partes. Esses métodos promovem uma compreensão global, se contrapondo à decifração dos métodos sintéticos. A unidade inicial do estudo passa a ser as palavras, frases e textos e por último a análise das partes menores como as sílabas e letras, uma decomposição.

Os métodos analíticos ou globais também se dividem em três grupos: a **palavração** – em que a palavra é apresentada aos educandos acompanhada

da imagem, depois composta e decomposta; a **sentenciação** composta pela análise e memorização das palavras para comporem novas palavras e frases e o de **contos e historietas**, este último tem sua base na sentencição, é um método que parte do pressuposto de que a criança compreenda que ler é descobrir o que está escrito.

Ainda existe, nestes estudos o diálogo entre os autores, o que segundo Cerdas (2012), referenciada em “Micotti (1996), métodos **mistos** que se “caracterizam pela simultaneidade das atividades de compor e decompor e vice-versa numa mesma aula, sendo o mais citado o método analítico-sintético.”

Analítico-sintético: destaca-se a seleção de palavras com dificuldades gradativas, sentenças e passagens que a criança analisa, compara e sintetiza desde o início da aprendizagem, de modo mais ou menos simultâneo.

No exemplo trazido por Micotti (1996) a palavra BOLA é dividida em sílabas, em seguida são ensinadas as combinações da consoante B com as vogais (ba/be/bi/bo/bu) e depois da consoante L com as vogais (la/le/li/lo/lu). A partir daí formam-se novas palavras. (n. p.)

Melo (2012), também vai falar que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro (1996), se contrapõem à educação restritiva dos métodos, ressaltando a necessidade de ultrapassar o sentido de alfabetização como mera aquisição do código. Ou seja, não basta apenas ler e escrever, mas conseguir compreender e diferenciar as utilidades da língua escrita nos contextos sociais.

Ainda com Melo (2012), quanto à preocupação com a ampliação do conceito de alfabetização diferenciando-o do letramento na aquisição da língua e no seu desenvolvimento: o primeiro seria uma representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); já o segundo requer compreensão/expressão de significados e para que a alfabetização aconteça é necessário combinar os dois.

Freire (2011) falando da importância do ato de ler vai dizer:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí

que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] (FREIRE, 2011.p.19-20)

Freire (2011) vai defender uma educação de libertação que seja capaz de transformar conscientizar o homem, a fim de desenvolver nele discernimento crítico para a análise e solução de problemas.

Nesse sentido, Freire (2011) apresenta a ideia de que a criança não é um ser vazio de conhecimentos, e chega à escola já provida das suas leituras de mundo, ou seja, dos seus conhecimentos prévios. Relembrando seu processo de alfabetização ele vai falar da sua reverência na descoberta do mundo: “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão era o meu quadro- negro; gravetos, o meu giz”. (FREIRE, 2011, p.24)

Daí a importância de trazer para o centro do processo de aprendizagem o alfabetizando como sujeito, considerar suas descobertas no planejamento pedagógico é de suma importância. As crianças sempre nos dão pistas para avançar nas suas estratégias, a partir do que elas já conhecem ou trazem na sua bagagem cultural do seu mundo.

Hoje, tão importante quanto o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. (COLELLO, 2004, p.2)

Colello (2004) vai falar também que a estreita sintonia entre alfabetização e letramento rompe com a segregação e a dicotomia entre o sujeito que aprende e o professor que ensina, e ainda com o reducionismo de sala de aula como único espaço de aprendizagem.

Tendo em vista que o embate conceitual dos termos alfabetização e letramento, Colello (2004) afirma que são processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se completam.

[iv] Como evidência desse paralelismo, é possível, por exemplo, temos casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou de pessoas alfabetizados e pouco letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco

vislumbram suas possibilidades de uso). (COLELLO, 2004. n.p)

Nesse sentido, concordo com os estudos de Colello (2004) quanto ao paralelismo e completude dos termos, pois se um serve ao domínio da mecânica instrumental alfabético-ortográfica e o outro associa esse domínio às funções sociais, dissociá-los seria incongruente. Ao observamos um bilhete simples, por exemplo, de que adianta decodificar os códigos gráficos (ler), se não houver compreensão, e ainda se este não atender à função social a que se destina, de que adiantou decifrar os códigos (ler)? Grosseiramente falando é ler e não entender, do que adiantou ler então? Ferreiro (2003) não concebe que a decodificação preceda à função social do texto.

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, ou compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (COLELLO, 2004 n.p)

Colello (2004) continua a discorrer que Ferreiro (2003) vai defender que as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas e significativas para o sujeito, nesse sentido, letramento torna-se um mero embate conceitual.

De certa maneira me aproprio dela também quanto à contextualização da palavra, um exemplo: a palavra “panela” se não fizer sentido para o educando, se ele nunca ouviu, ou não sabe o que é ou para que serve uma panela, antes de saber codificar (escrever), essa escrita torna-se uma abstração que dificulta muito o processo de aquisição de conhecimento. Lembrando que a fase da alfabetização de crianças até oito anos de idade ainda centra-se no concreto, ou seja, naquilo que é palpável, conhecido, que faz sentido para o universo infantil.

Para além dos modismos, o fenômeno que hoje conhecemos por letramento ultrapassa as práticas mecânicas do ensino instrumental da leitura e escrita, repensando a especificidade e a complexidade da alfabetização. Tal



embate conceitual chega aos atuais educadores com um desafio no exercício do ensino da leitura e escrita que conhecemos por alfabetizar letrando.

Diante desse questionamento, encerro este item, me apropriando da constatação de Colello (2004) de que:

[v] Em uma sociedade como a nossa, o mais comum é que a alfabetização seja desencadeada por práticas de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência, etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades analfabetas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização. (n.p.)

Aqui chamo a atenção para a emergente necessidade de se repensar as atuais práticas pedagógicas de alfabetização voltadas para as crianças das camadas populares.

Elas são ainda bem pequenas cujas referências de mundo ainda se concentram na brincadeira, desta maneira, acredito que um planejamento inspirado na perspectiva do alfabetizar letrando, incorporando a cultura lúdica, bem como o conhecimento e a consciência da complexidade e amplitude desse processo, possa nortear as práticas pedagógicas da leitura e escrita de maneira bastante profícua, sendo mais eficiente no alcance dos objetivos da alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização básica obrigatória.

## **1.2 – A criança como sujeito da aprendizagem: sua inserção na sociedade letrada.**

Esta seção abordará o ponto de vista teórico do posicionamento dos educandos enquanto sujeitos de aprendizagem e de direitos, retomando a ideia de colocá-los na centralidade do processo de ensino/aprendizagem.

Para balizar esta escrita teci diálogo com autores de relevância do tema e atualidade como: Castro, Amorim e Cerdas (2017); Colello (2004, 2007, 2014); Corais, (2018) e Soares (1985, 2003).

Quanto mais cedo e variado for o contato dos indivíduos com instrumentos em que a linguagem escrita é utilizada, maior e melhor será a

apropriação dela, e mais rápida a inserção desses sujeitos na sociedade grafocêntrica que vivemos.

Eu entendo que seria muito bom que todas as crianças fossem desde cedo apresentadas a livros, bilhetes, cartas, que ouvissem histórias infantis, contos, músicas, parlendas, trava-línguas etc., instrumentos que viabilizam a imaginação, a criatividade, a organização do pensamento, a socialização, entre outras habilidades que a linguagem escrita proporciona, porém, sabemos que isso não ocorre de maneira homogênea em nossa sociedade. Nesse sentido o PIBID proporcionou agregar às práticas pedagógicas a utilização da variedade de gêneros textuais, facilitando o contato para crianças com poucos acessos.

Tal fato faz com que crianças de comunidades carentes, de famílias com pouco acesso aos instrumentos de escrita como: livros, jornais, revistas etc., e de pouco ou quase nenhum conhecimento do sistema alfabético/ortográfico, cheguem às escolas com baixíssimo ou limitado grau de conhecimento sobre a escrita. Esta situação foi verificada nas crianças acompanhadas pelos bolsistas do PIBID na escola pública.

Na introdução deste trabalho relatei sobre os contextos sociais de que provinham as crianças investigadas. Esta questão será melhor abordada no capítulo 2, em que relatarei as impressões dos bolsistas do programa, quando chegaram à escola parceira.

Considerando que a escrita é um instrumento fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade a qual pertence, é de extrema importância que esse processo se concretize e no tempo que atualmente se espera como ideal (até os oito anos de idade), para que as crianças se sintam completamente inseridas em seus contextos sociais de escrita e leitura.

Nessa direção, a escola é uma instituição importantíssima para a concretude desse processo, sendo ela, muitas vezes, a principal referência para os sujeitos que não encontram em seus lares esse apoio, como é o caso das crianças que trato aqui.

Pensando no sentido pedagógico, precisamos de um planejamento que contemple desde: um olhar atento do professor para os interesses e curiosidades dos alfabetizandos, estratégias de ensino, recursos disponíveis e

o conhecimento dos hábitos ou modos de viver da comunidade a que pertencem, até uma proposta que assegure aos estudantes o domínio da linguagem escrita, de maneira que estes possam fazer uso de forma competente nas funções as quais a leitura e escrita se destinam.

Diante das dificuldades da realidade local, somadas à complexidade do processo de ensino da leitura e escrita, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas para que elas se tornem menos pesadas e mais eficientes.

Para tanto, um conjunto de ações precisam ser implantadas com urgência no âmbito das secretarias de educação para que a alfabetização e o letramento tornem-se mais eficazes: 1- tecer um planejamento que coloque o educando no centro do processo de ensino aprendizagem, como verdadeiro sujeito, que sejam respeitados seus direitos de crianças e de cidadãos, considerando seus conhecimentos prévios, suas leituras de mundo, suas bagagens socioculturais; 2- melhorar a oferta e as oportunidades e condições teórico/metodológicas para os professores que venham a realizar suas ações pedagógicas com maior entusiasmo e eficiência; 3 - intensificar o comprometimento da gestão com a ação pedagógica, no sentido de oferecer mais suporte, recursos didáticos e materiais, que contemplem o planejamento anual dessa etapa da escolarização e 4) que as secretaria de educação fomentem a formação continuada alcançando todos os professores alfabetizadores de suas redes.

No sentido de ter o educando como sujeito central no processo de ensino da leitura e escrita, é preciso a concepção recente do ensino da escrita que vigora em nosso meio. A esse respeito Colello (2004), vai explicar que:

Ensinar a linguagem escrita significa compreender esse sistema de representação nos seus usos, nas suas modalidades e necessidades, garantindo cada vez mais a ampliação da possibilidade expressiva. Trata-se antes de tudo, de poder manipular espontaneamente a semântica, a sintaxe, e a fonética, tendo em vista os propósitos da comunicação em diferentes situações. (COLELLO, 2004, p. 88)

No que tange à ampliação da possibilidade de expressão, a escrita deve ser apresentada à criança de maneira significativa e funcional, para que ela descubra e explore suas habilidades, assim Colello (2004) nos orienta:

Quando a escrita se apresenta à criança como algo a ser (re)criado de modo significativo e funcional, ela se integra à própria vida do sujeito (suas necessidades, seus interesses, suas fantasias, e seu processo de desenvolvimento). As atuais práticas de alfabetização, centradas na técnica e na correção da escrita, parecem ainda muito distantes do ideal de promover a compreensão a respeito de tal modalidade da linguagem. (COLELLO, 2004, p.89)

Ela também ressalta que, para que o trabalho pedagógico alcance o objetivo da alfabetização, precisamos ampliar nosso campo de visão, de maneira que este alcance uma esfera mais formativa do que instrumental ou técnica, e ainda deve estar integrada à vida do sujeito, oportunizando a este uma nova maneira de se expressar.

[...] Como a alfabetização deixa de ser um período “preparatório” do  $B + A = BA$  (associação mecânica de letras e palavras), ela deve, desde o início, estar articulada com os esforços de interagir o indivíduo no seu contexto de mundo, promover novas formas de organizar o pensamento, de compreender os outros e de se tornar um ser ativo na construção do conhecimento (possibilidades de criação e de manifestação de si mesmo). (COLELLO, 2004, p.89)

Da mesma maneira que na escrita, no caso da leitura, para formar de um indivíduo leitor, é necessário promover o interesse, despertar a curiosidade, demonstrar suas utilidades e funcionalidades e possibilitar ao sujeito que deseja aprender a ler, um sentido concreto sobre este processo.

Nessa direção Colello (2004) chama a atenção para o seguinte:

Chamamos de leitor aquele que aprendeu a usufruir dessa atividade, integrando-o à sua vida, seu trabalho, suas necessidades e, sobretudo, ao seu prazer. Ao invés de ensinar a ler para depois motivar a criança para a literatura, cabe investir no gosto pela leitura (desejo de conhecer histórias e fábulas) como base do aprendizado. Sem dúvida alguma, fica muito mais difícil ensinar a ler quando a criança não o deseja ou quando não vê por que fazê-lo. (COLELLO, 2004, p.91)

Se a prática pedagógica incidir sobre a relevância do mundo letrado, a partir de contextos significativos para o universo infantil, favorecendo a imaginação, a criatividade, a fantasia e seu uso no cotidiano das crianças, fica mais fácil para elas descobrirem sentido no que estão fazendo.

Nesta direção se concentram as críticas às cartilhas que segundo Colello (2004), “perpetuam a prática de um ‘saber doado’, em que o ponto de vista do aluno raramente é levado em consideração.” (p.94) Aqui teço um paralelo incluindo também as atuais apostilas e cadernos produzidos pelas secretarias de educação como matriz curricular. No lugar dessas apostilas, poderiam pensar outras possibilidades de práticas mais contextualizadas com a realidade infantil e local conforme orientam os documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental no caderno intitulado: “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”, que assim discorre:

[...] As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, **deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento?** Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, **respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?** (UFMG/FAE/CEALE, 2009, p.13-14)

A fim de que o conhecimento da leitura e escrita que se espera alcançar na fase de alfabetização das crianças (alfabetização e letramento), se concretize mais facilmente, acredito que incluir a perspectiva lúdica no planejamento é uma grande possibilidade para alcançar os objetivos da aprendizagem.

Estudiosos do assunto na atualidade destacam que aprender brincando é melhor e mais fácil, este conceito e a inclusão da ludicidade nas práticas pedagógicas dos bolsistas do PIBID serão abordadas na seção 1.3 deste capítulo.

Retomo a discussão anterior, em que me aproximo de Colello (2004), para respaldar que, tendo em vista a complexidade que envolve as práticas pedagógicas de leitura e escrita na alfabetização e letramento de crianças de seis e sete anos da rede municipal de ensino, é muito necessário ampliar o campo de visão, para que este processo se torne o mais significativo possível para quem realmente precisa dele: a criança, (sujeito de direito da aprendizagem).

Colello (2004, p.93) questiona que:

Ao atrelar o processo de alfabetização a tão complexos objetivos, não estaríamos complicando em demasia uma aprendizagem que tradicionalmente se resumia ao conhecimento de letras e de seus respectivos sons?

E responde:

Muito pelo contrário, o esforço de compreender e de valorizar o momento da alfabetização, redefinindo seu significado no conjunto das conquistas infantis, é o melhor aval para combater os vícios de uma pedagogia inadequada, insuficiente e estreita. Um entendimento mais amplo a respeito da alfabetização favorece a revisão dos procedimentos metodológicos, materiais didáticos, lançando aos educadores novas diretrizes de trabalho junto ao aluno. (COLELLO, 2004, p. 93).

Sendo assim, Colello (2014) também chama a atenção para questões como: “o que afinal ensinamos, quando ensinamos a ler e escrever? Por que e para que ensinamos a língua escrita?” (p.169). É importante que os professores conheçam os sentidos da alfabetização para fundamentar suas práticas pedagógicas e destaca três sentidos que se inter-relacionam mantendo uma intercessão entre si. São eles: **o linguístico**, que está presente no quê e quando; **o pedagógico** com o porquê e **o social** com o para quê. Esses três sentidos dialogam com o papel do professor e com o que se configura a escrita na escola e sociedade.

Colello (2014) discorre que o sentido linguístico se associa à dimensão comunicativa do ensino da língua escrita para crianças, em que se “postula que o enunciador escreve necessariamente para alguém”, esperando do “leitor uma atitude responsiva”. Com base em Bakhtin (1977), “defende a concepção dialética da língua, isto é, a escrita como um encontro de pessoas convocadas de modo ativo no contexto da comunicação.” E prossegue: “a leitura como um convite à reconstrução de significados partilhada entre interlocutores.” (p.172)

Continua:

[...] Prevendo uma atitude responsável do leitor (o que envolve não só procedimentos cognitivos, mas também posicionamento de valor em relação ao tema), a novidade está em propor a leitura e a escrita como atividades complementares e dialéticas que “dialogam” no efetivo contexto da comunicação. [...]  
(BAKHTIN, 1977, apud COLELLO, 2014, p.172)

Colello (2014) sintetiza entre outras razões, “que a concepção dialógica da linguagem revoluciona as práticas de ensino, porque” e pontua:

3. Ressignifica as relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos, entendendo-os como agentes da produção linguística e, por esse motivo, como partícipes do processo de ensino – aprendizagem;
6. Situa a aprendizagem como processo de reflexão, a partir de situações significativas e contextualizadas, razão pela qual o aluno é, efetivamente, convocado a se envolver e participar; (p.174-175)

Para os professores alfabetizadores entenderem mais profundamente os conceitos e os sentidos da alfabetização no ensino da leitura e escrita é de suma importância conhecer o referido aporte teórico, pois isso possibilita que se afastem do tradicionalismo histórico e avancem na direção de um aprendizado significativo, talvez um caminho mais profícuo na conquista dos objetivos do conhecimento da língua.

Segundo Colello (2014), mesmo entre divergências e discordâncias sobre o processo de ensino da leitura e escrita, “parece um consenso entre os educadores que a língua escrita configura, hoje, não como um instrumento ou pré-requisito para a aprendizagem, mas como um efetivo objeto de ensino.” E continua:

[...] Um objeto cultural que só pode ser aprendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais. Por essa ótica, não se trata de ensinar a ler e a escrever como prática tomada em si mesma, mas de promover a formação do sujeito leitor em um processo complexo, tecido pela conquista e habilidades. [...] (p.177)

Aqui me estendo um pouco para além de Colello 2014, no sentido de que ensinar a língua é muito mais do que um complexo processo, é também uma responsabilidade social de contribuir para a formação de sujeito leitor e escritor que se descobre como cidadão, e que venha a fazer parte de uma sociedade letrada de maneira a utilizar competentemente suas habilidades e conhecimentos, para exercer com segurança sua cidadania.

Concluindo sobre o sentido pedagógico da alfabetização, Colello (2014), compreende que em função da amplitude e complexidade do processo, é preciso “conceber a aprendizagem da língua escrita como um empreendimento em longo prazo”, sobretudo, que esta aquisição “não se esgote nos anos iniciais da escolaridade”. Cabendo ao professor “o destino de acolher o aluno a partir de seus saberes e sua realidade cultural”. (p.182)

Quanto à perspectiva possível de se avançar em ler e escrever melhor ela expõe:

Pode se entender o ensino da língua como um desafio contínuo e como um objetivo de todas as disciplinas escolares. Para tanto, importa assumir a dimensão educativa da aprendizagem da escrita, uma aprendizagem a serviço da constituição de si, da comunicação e da efetiva inserção social. (COLELLO, 2014, p. 182)

Para dialogar com a citação abaixo sobre o último sentido da alfabetização, o social, este vai para além da escola:

Atrelados aos sentidos linguístico e pedagógico, o sentido social do ensino da língua escrita pressupõe e implica simultaneamente a assunção do compromisso político da educação. Por isso o papel do professor será necessariamente o de abrir caminhos, garantir o direito à voz, restituir o compromisso com a palavra, ampliar os canais de comunicação de inserção social. Por isso a alfabetização deixa de ser um desafio só da escola. Colocando-se como prioridade com o princípio da sociedade democrática. (COLELLO, 2014, p. 183-184)



Para além dos modismos ou termos específicos me aproximo de Castro, Amorim e Cerdas (2017), entendendo que, mediante a complexidade e amplitude da aquisição do conhecimento da leitura e escrita, faz-se necessário observar as múltiplas dimensões que este processo exige, desta maneira, o importante é ter conhecimento e consciência do que, para que e para quem se está a trabalhar.

[...] seja qual for o nome que se dê ao processo de aquisição e do uso da escrita, o que interessa de fato são algumas de suas marcas essenciais: é contínuo, é pessoal, é humano (portanto, social, ideológico, político, cultural), envolve múltiplas dimensões, é intransferível. (CASTRO, AMORIM e CERDAS, 2017, p. 264)

### **1.3 - A alfabetização em perspectiva discursiva**

Neste item, trato da alfabetização em uma perspectiva discursiva. Busco na tese de Corais (2018) o aporte teórico, na qual ela dialoga com Bakhtin, Vygotsky e Smolka, dentre outros, o aporte teórico, respaldando seu estudo sobre a Alfabetização como processo discursivo.

Corais (2018), baseada no que diz Bakhtin a respeito da “palavra do outro”; se questiona “o que está em jogo” para se pensar a formação de um sujeito no início da sua vida escolar? Indagações dela:

[...] compreender a palavra do outro... que implicações trazem para ao processo de alfabetização? Que aspectos a alfabetização envolve quando o que se deseja é ir além da apropriação do sistema alfabético, seja pelo desenvolvimento de habilidades fonológicas ou da construção de hipóteses sobre a escrita? O que está em jogo quando se deseja pensar a formação de um sujeito que ao aprender a ler e escrever esteja, em grande medida, mobilizando as funções superiores do pensamento, as dinâmicas do pensamento discursivo, as relações interdiscursivas? (CORAIS, 2018, p.115)

E responde: [...] “pensar a alfabetização como discursivo não pode deixar de considerar que nele estão envolvidos sujeitos que se constituem e agem na palavra.” [...] (CORAIS, 2018, p.115)

E a tarefa de um professor alfabetizador “é a todo tempo atravessada pela reação com a linguagem”. É ela sua matéria prima de trabalho e em seu

universo, das palavras, dos textos orais e escritos, narrados, enunciados que se movimenta com seus alunos. (CORAI, 2018, p.115)

Se entendermos a alfabetização por um processo discursivo precisamos pensar “que nele estão envolvidos sujeitos que se constituem e agem na palavra”. Sendo assim, a linguagem é todo tempo atravessada por ela, então a “palavra torna-se a matéria prima do professor alfabetizador”, e é “ela quem movimenta os alunos”. Corais utilizando-se da perspectiva bakhtiniana vai dizer:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro, a começar pela minha assimilação delas, para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana. A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (BAKHTIN, 1997 a, apud CORAI, 2018, p.15).

Para “pensar num sujeito que se apropria da linguagem escrita como alguém que mergulha no fluxo da comunicação verbal para se ‘encharcar’ desse conhecimento”. (CORAI, 2018, p.116) Penso que bom seria se nossos professores alfabetizadores conseguissem vencer os bravios mares dos desafios, complexidades, amplitudes e pressões a que estão expostos, se colocando numa posição de exploradores desses conhecimentos que chegam com estes sujeitos da aprendizagem. Então viveríamos o que para Corais (2018), apoiada em Freire, é uma educação de sentidos: “Educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano, gosto, encantamento, textura”. (CORAI, 2018, p.116)

Nessa direção, a alfabetização como processo discursivo faz aqui uma ponte com a ludicidade (que será abordada na seção seguinte deste trabalho), pois, se o professor alfabetizador consciente de seu papel como formador de um sujeito cultural, histórico, social e político, estabelece com ele a relação do conhecimento por meio da linguagem que a palavra traz, então se ligariam aos pilares fundamentais da ludicidade que são, segundo Barrozo (2010): para Kishimoto (2005), o prazer; para Vygotsky (1998), a situação imaginária, que compreende um sujeito histórico/sociocultural; para Wallon (2007), o valor afetivo e sensível do ser humano; para Winnicott (2008), que o brincar

contribuiu na construção da identidade pessoal e também sobre o direito de devanear; para Huizinga (1971) uma ação de uma atividade voluntária e cultural e para Oliveira (2009) é parte do desenvolvimento humano.

Na esteira dos autores citados, chamo a atenção mais uma vez, para a emergente necessidade de refletir as práticas pedagógicas que envolvem essa fase tão importante da aquisição do conhecimento, o início da escolarização básica, levando para minha identidade docente, muito do que dizem:

Trata-se, pois, de propor o ensino-aprendizagem de acordo com uma visão que considere as práticas sociais de linguagem como gestos de humanização no seu sentido mais pleno, e não somente treinamento ou aquisição de destreza para a aplicação de estruturas textuais formulaicas e modelos comunicacionais. (CASTRO, AMORIM e CERDAS, 2017. p.265)

Corais (2018) se questiona “Quem é o sujeito da aprendizagem em uma perspectiva discursiva de alfabetização?” E responde:

[...] Um sujeito histórico-cultural, que ao se apropriar da linguagem escrita, constitui-se na palavra, apropriando-se da linguagem em atividades interdiscursivas. (CORAI, 2018, p.116)

E prossegue,

[...] Um sujeito cultural e interdiscursivo, cuja atividade mental deve ser considerada não somente como cognitiva mas, sobretudo, “como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra”. Assim, ganham forças as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. (SMOLKA, 1988, p. 63, apud CORAI, 2018, p. 116)

Corais (2018) continua explicitando:

[...] que tanto na perspectiva vygotskyana, quanto bakhtiniana, **a noção de sujeito envolve a relação eu-outro**. Para Vygotsky (2007b), **nós nos tornamos nós mesmos através dos outros**. Para Bakhtin (1997 a), **o eu é uma concessão do outro**, é nos lábios e no tom amoroso do outro que ouvimos e começamos a reconhecer nosso nome, é pelo outro que se derramam lágrimas, se erigem monumentos, a palavra sempre procede de “um eu” e se dirige “ao outro”. Somos muitos outros, embora únicos. O sujeito da abordagem discursiva é um sujeito coletivo. (CORAI, 2018, p.116) – (grifos meus)

Já Smolka (1988) analisa a aquisição da escrita nas crianças por diversos pontos de vista, sobre a perspectiva discursiva da alfabetização ela vai falar que:

[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 1988, p.63)

Voltando para Corais (2018), ela fala da importância de Smolka (1988) como um marco na alfabetização discursiva no Brasil há mais de trinta anos, a publicação da obra “A criança na fase inicial da escrita – uma proposta de alfabetização” (p,116) tese por ela defendida em 1987, é que vai inaugurar a alfabetização nessa perspectiva por aqui.

Corais (2018) vai falar que o documento “Glossário Ceale (UFMG, 2016)” apresenta a obra de Smolka (1988) afirmando:

[...]que seu argumento central é o da a natureza social ou sociogênese do desenvolvimento humano. Ou seja, que é nas relações sociais que os modos de falar, sentir, agir, e pensar das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido. (p.116)

Ela continua discorrendo que o documento também afirma que as teorias da Enunciação e Histórico Cultural são a base do trabalho com a escrita, e cita o documento:

Ancorada prioritariamente nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin, essa perspectiva considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto discursivo, ou seja, a linguagem, a palavra - oral ou escrita - é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo (inter e intra) regulação das ações, e do objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva. (CEALE-UFMG, 2016) - (p. 117)

Tanto a concepção do desenvolvimento humano, quanto à de linguagem discursiva incidem sobremaneira nos entendimentos e práticas pedagógicas dos modos de aprender das crianças. O contraponto do caráter histórico-cultural de Smolka (1988) e a hegemonia de Ferreiro (1985), situa-se na mudança de paradigma de uma alfabetização individual de sujeito que cria hipóteses, para um sujeito que aprende. Smolka, sobretudo, ressalta a necessidade de olhar para dentro da sala de aula ao invés de centrar o fracasso na criança.

Corais (2018) expõe que quando exerceu a função de “orientadora pedagógica em turmas de alfabetização”, verificou a importância que “saber analisar as hipóteses de escrita das crianças”, pois possibilita a compreensão de “parte do processo metodológico da alfabetização”, porém, só isso não era suficiente para percorrer o caminho da construção do conhecimento e despertar o interesse pelo aprendizado da língua portuguesa. (CORAIS, 2018, p.117)

E continua a discorrer sobre a “obra de permanente” de Smolka (1988) para “a alfabetização”, no sentido de compreender porque “tantas crianças brasileiras” não aprendem, e explicita:

[...] não basta compreender como o sujeito aprende a partir de suas capacidades cognitivas, ou como desenvolve habilidades fonológicas e memoriza as relações fonema-grafema, é necessário saber quem é esse sujeito que aprende, com quem e como aprende, como vive, como se constitui a partir de sua palavra em um processo que envolve a escrita, a relação com o outro - professor, familiares, amigos de sala de aula. SMOLKA, 1998, p. 117-118)

Nessa direção, Corais baliza o ponto em que eu me reporto às crianças acompanhadas durante a atuação do PIBID na escola parceira, quando percebo o contexto social de que emergem. Se pensarmos na dimensão da alfabetização como um processo discursivo, então concordo com a autora, sobre a perspectiva de um aprendiz como sujeito, que se alinha ao princípio de Freire “que sustenta a metodologia da alfabetização é uma concepção político-filosófica sobre a relação do sujeito com a linguagem, sobre a relação

da aprendizagem da escrita com a compreensão crítica do mundo em que se vive. Diz Freire (1983):”

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democracia da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados da procura, invenção e reinvenção. (FREIRE, 1983, p. 104 apud CORAIS, 2018, p.118)

Se Freire (1983) fala da “alfabetização como um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores”, então, me remeto a ele, para pensar numa alfabetização criativa, não engessada e repetida para diversas classes. E penso numa prática pedagógica que todos os sinais de reinvenção da criatividade humana, que se compatibilizem com cada sujeito, respeitando-o, considerando as suas relações com suas vivências de mundo e tecendo uma relação de afetividade.

Segundo Corais (2018), “a cultura é o chão onde Smolka e Freire vão fincar raízes para o aprendizado da língua materna”, em que o “aprendizado das letras, as relações textuais e grafofônicas” precisam ser trabalhadas sob a perspectiva de “pessoas cidadãs”, pertencentes a um “lugar sócio-histórico-cultural.” (CORAI, 2018, p. 118)

Então levar os alfabetizandos a conhecer, valorizar e se apropriar de sua própria cultura, é um fator muito importante numa prática pedagógica criativa, a gerar novos atos criadores todos os dias, ou seja, viver reinventando a todo tempo as práticas de alfabetização e letramento, incentivando a exploração das habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas para a promoção da autonomia e de uma consciência cidadã.

Esse aporte teórico metodológico embasou as práticas pedagógicas e atividades aplicadas pelos bolsistas do PIBID na escola parceira, que apesar da formação inicial e pouca maturidade profissional, consolidou-se num importante diferencial para a formação do pedagogo docente. Oportunizou a esses uma incrível experiência de poder atuar, conhecendo por dentro o trabalho escolhido.

Finalizando, me aproprio do que fala Corais (2018), quanto à inspiração da alfabetização de autores que se pauta no discurso “a compreensão do papel que o outro desempenha na formação cultural humana”. E completa dizendo:

[...] Um trabalho de alfabetização comprometido com a humanização deve recolocar o sujeito que enuncia, discursa e se apropria da linguagem no centro desse processo (CORAI, 2018, p. 119)

Portanto, sejam nossas práticas pedagógicas para com estes pequenos sujeitos as mais humanizadas possíveis.

#### **1.4 – A inclusão da ludicidade nas atividades pedagógicas dos bolsistas do PIBID no ensino da leitura e escrita**

Esta seção aborda a concepção lúdica nas práticas de ensino no processo de alfabetização e letramento da leitura e escrita de crianças no início da escolarização básica como elemento facilitador da aprendizagem, por este ser intrínseco ao universo infantil.

Embora a ludicidade por si só, não garanta o sucesso escolar, entendemos que sua presença é importante na construção do conhecimento na fase inicial de escolaridade dos indivíduos.

Desta forma trago para o diálogo, estudiosos que defendem a inserção da cultura lúdica nas práticas pedagógicas por acreditarem que ela potencializa os processos de aprendizagem, são eles: Bomtempo (2012), Kishimoto (1998), (2002, 2011), Pozas (2013) e Oliveira (2009).

Segundo Oliveira (2009), “na obra de Piaget o jogo é valorizado como elemento significativo à construção do conhecimento”. (OLIVEIRA, 2009, p.18)

Ela discorre que na obra de Piaget “A formação do símbolo na criança: jogo e desenho, imagem e representação datada de 1946”, o estudioso vai discutir três tipos de jogos:

Na teoria de piagetiana, aos jogos de exercício correspondem a estrutura sensório-motora, aos jogos simbólicos, o período pré-operatório e aos jogos de regras, o período operatório-concreto, sendo que são mantidos e melhorados no período operatório formal. (OLIVEIRA, 2009, p.18)

O site portal da educação ilustra os três tipos de jogos defendidos por Piaget (1971) da seguinte maneira: **os jogos de exercícios/sensório motor, os simbólicos e os de regras:**

#### **Jogos de Exercício Sensório-Motor**

O ato de jogar é uma atividade natural no ser humano. Inicialmente a atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Embora estes jogos comecem na fase maternal e durem predominantemente até os dois anos, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta. Por exemplo, andar de bicicleta, moto o carro.

#### **Jogos Simbólicos**

O jogo simbólico aparece predominantemente entre os dois e seis anos. A função desse tipo de atividade lúdica, de acordo com Piaget, "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos", ou seja, tem como função assimilar a realidade. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se auto expressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Entre os sete e 11-12 anos, o simbolismo decai e começam a aparecer com mais frequência desenhos, trabalhos manuais, construções com materiais didáticos, representações teatrais, etc.

#### **Jogos de Regras**

O jogo de regras, entretanto, começa a se manifestar por volta dos cinco anos, desenvolve-se principalmente na fase dos sete aos 12 anos. Este tipo de jogo continua durante toda a vida do indivíduo (esportes, trabalho, jogos de xadrez, baralho, RPG, etc.). Os jogos de regras são classificados como: sensório-motor, exemplo futebol, e intelectuais (exemplo xadrez). O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. Este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais. (PIAGET, 1971, apud PORTAL DA EDUCAÇÃO – TIPOS DE JOGOS)



Sobre o tema (jogo), Kishimoto (2002) vai falar que “Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquirido por meio da interação social.” (KISHIMOTO, 2002, n.p.)

Barrozo (2010) também discorre sobre o pensamento de Vygotsky a respeito do lúdico: “Vygotsky atribui importante papel do ato de brincar na constituição do pensamento infantil”. E prossegue citando (VYGOTSKY, 2002, p.6 apud QUEIROS, MARTINS), “que através da brincadeira o educando reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu pensamento.” (BARROZO, 2010, p.2)

"A brincadeira e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos." O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança comportamento além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto inegavelmente contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento. (BARROZO, 2010, p.2)

Quando consideramos as atuais concepções para a educação infantil, etapa que antecede o ensino fundamental, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: DCNEI e Orientações Curriculares para a Educação Infantil - OCEIs, o que temos hoje nas escolas, principalmente nas que observei durante a graduação, é uma drástica ruptura de uma etapa para a outra, indo de um brincar total para um nada brincar, que se contrapõem às ações norteadoras da prática pedagógica explanadas nesses documentos. Se os jogos e brincadeiras por si só constituem uma situação de aprendizagem como fala Vygotsky, questiono-me, por que essa quebra tão intensa?

Quando as crianças chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental o que se ouve, principalmente por parte de alguns educadores é: agora é sério, acabou a brincadeira, é hora de aprender a ler e escrever. Até os documentos oficiais primam pelo contrário, dentre eles os: as DCNEB (2013) e as OCEIs-SME-RJ (2010) posicionam o brincar como a principal forma de

expressão e de desenvolvimento na infância, abaixo exemplos desses documentos:

O brincar é o principal modo de expressão da infância. É uma linguagem, por excelência, para a criança aprender, se desenvolver, explorar o mundo, ampliar a percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento, trabalhar suas emoções, sua capacidade de iniciativa e de criar e se apropriar da cultura. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 17)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica irão discorrer:

Uma **atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar** dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. **Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.** Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. **Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.** (BRASIL, 2013, p. 87)

Ressalto a importância de um pensar contínuo sobre as práticas pedagógicas utilizadas em nosso meio, e me volto para o lúdico, não achando que ele será o grande responsável pela aquisição do conhecimento, porém, se a cultura lúdica for pensada, planejada e incorporada ao fazer pedagógico como intrínseco a ele, torna-se um excelente facilitador da aquisição de conhecimentos.

Pozas (2013) fala que o pensamento de Wallon (1995) sobre o lúdico vai valorizar o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano. Ele acredita que a afetividade, amalgamada com a motricidade, desencadeia a ação e o desenvolvimento psicológico da criança. Wallon entende que a personalidade humana é um processo de construção progressiva, em que se observa a integração de duas funções fundamentais: **a afetividade**, vinculada à sensibilidade interna e orientada para o social e **a inteligência**, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Pozas (2013) continua a discorrer sobre Wallon (1985) que ele valoriza a motricidade no processo de desenvolvimento infantil, salientando que as aquisições motoras contribuem progressivamente para o desenvolvimento individual.

Na esteira de Wallon (1995) referenciada por Pozas (2013), entende-se a extrema necessidade do movimento no processo de desenvolvimento das crianças. Daí a importância de ter ampliada a visão da brincadeira no universo educacional. Nada mais importante para os pequenos como o ato de brincar, correr, dançar, pular.

Nesse sentido, agregando o fator pedagógico, é preciso que o educador esteja bem informado quanto a esse processo, para que possa oportunizar aos seus educandos o acesso a atividades que valorizem e promovam seu desenvolvimento intelectual e motor.

Sobre Winnicott, Barrozo (2010) vai fazer a seguinte citação:

Winnicott (2008) enfatiza a importância de brincar e de criar para a criança, principalmente nos primeiros anos de vida na construção da identidade pessoal. Para ele a escola tem por obrigação ajudar a criança completar a transição do modo mais agradável possível, respeitando o direito de devanear, imaginar, brincar.

(WINNICOTT, 2008, apud BARROZO, 2010, p.2)

Nesse caminho precisamos repensar a formação docente, de modo que os professores dos anos iniciais tenham a compreensão de que é uma fase de transição, em que o brincar e o “concreto” ainda está latente, sendo elementos que contribuem para a construção do conhecimento.

De tal maneira repensar a formação profissional abarca também a consciência de um educador lúdico, apresentados por Barrozo (2010) que discorre:

Ainda hoje encontramos professores que pensam que "hora de brincar" é hora de brincar e "hora de estudar" é hora de estudar. E relatam que após o término das atividades disponibilizam um momento para que seus alunos brinquem ou outros que seus alunos já brincam durante as aulas de Educação Física. (BARROZO, 2010, p. 6)

Barrozo (2010) cita Brougère para pontuar que: "sob o olhar de um educador atencioso, as brincadeiras infantis revelam um conteúdo riquíssimo, que pode ser usado para estimular o aprendizado". Ela continua a discorrer, "Que esta interação entre a atividade lúdica e a prática educativa resgate o interesse, o prazer, o entusiasmo pelo ato de aprender." (BARROZO, 2010, p. 6)

Barrozo (2010) continua explanando que Freire (2002) vai dizer que: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Ela prossegue discorrendo:

Segundo Freire (2002) Assim o professor pode ter um meio através do lúdico de proporcionar essa construção e a produção do conhecimento pelas crianças.

Na escola a criança tem a possibilidade de combinar os jogos de livre escolha com os jogos organizados. Por isso, o professor na questão do lúdico é de suma importância, pois ele não será somente alguém que transmite conhecimento, mas quem diretamente influenciar a personalidade da criança.

Novas tarefas passaram a ser colocadas a escola e novas tarefas igualmente se apresentam aos professores. Hoje, mais do que nunca, os professores precisam ser competentes ao extremo.

E isso representa rever suas metodologias e abrir espaço para novas formas de ensinar e novas maneiras de aprender. (BARROZO, 2010 p. 7)

Só assim, poderíamos desarraigar da educação atual a escola tradicional (que ainda hoje habita entre nós, e que a observamos num movimento de uma "educação bancária"), para remontá-la sustentada por um pensamento de um sujeito de direitos e de aprendizagem como pontuamos na seção 1.3 neste capítulo, um sujeito que está no centro do processo de ensino

aprendizagem, que pensa, que fala, que compartilha sua cultura, que tem direito de construir seu conhecimento, sem menosprezar suas vivências, suas visões de mundo, seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido novamente me refiro a Freire (2011), quando diz que: “o professor precisa ter consciência da arte de educar” e mais ainda, “que o professor precisa correr riscos”, e se: “quem ensina também aprende”, então se faz necessário que o professor se disponha a exercer uma prática pedagógica que abarque a cultura lúdica, se necessário ensinar aos pequenos a brincar, brincando com eles.

Se o regente acreditar que a ludicidade promove o interesse pelo conhecimento, pela curiosidade, pela descoberta, o prazer e o entusiasmo pelo ato de aprender, então tal interação entre a aprendizagem e a ludicidade passará a abrilhantar sua conduta pedagógica.

Algumas questões a mais, para futuras pesquisas: como tem se dado formação docente quanto a cultura lúdica? Tal cultura faz parte dos projetos políticos pedagógicos e didáticos das escolas?

Todas essas questões influenciam muito na implementação de um ambiente propício à ludicidade e conseqüentemente à aprendizagem.

Para Oliveira (2009), “o lúdico é apontado como parte integrante dos processos de desenvolvimento humano.” (OLIVEIRA, 2009, p.15) Em alinhamento com este pensamento, entendendo como um processo de desenvolvimento para aquisição de conhecimento, o lúdico integra, faz parte, não devendo ser dele separado. Começamos por aí, então, a entender a sua importância para a aprendizagem.

Ela comenta: “o descrédito com que os jogos são tratados, fruto da banalização e a superficialização de muitas defesas inadvertidas” e adverte sobre “uma crença exacerbada neles, como capazes de produzir por si mesmos desenvolvimento e aprendizagens.” (OLIVEIRA, 2009, p.15)

Oliveira (2009, p. 15) pontua que os jogos “constituem-se importantes recursos de observação dos processos cognitivos, sociais e afetivos”, possibilitando “reflexões sobre a atuação pedagógica e psicopedagógico do sujeito-autor de seu próprio conhecimento”.

Outra autora de referência nessa discussão é Kishimoto (1998), que entende a “importância do contexto social e histórico na aprendizagem e aponta a potencialidade da brincadeira para a descoberta das regras e aquisição da linguagem”. (KISHIMOTO, 1998, p.141) A autora, também vai falar que utilizar o lúdico nas práticas escolares é como agente de aprendizagem e de desenvolvimento, e vem sendo considerado um potente aliado no processo de aprendizagem.

Volto-me para Oliveira (2009), chamando a atenção para o cunho pedagógico que os jogos devem exercer no processo de aprendizagem. Toda ação pedagógica precisa ser intencional. Então não basta disponibilizar jogos e achar que eles irão fazer o papel do pedagogo, mas “pegar pela mão e conduzir junto”. Porque se a prática não condisser com os pilares de uma conceitualização de ludicidade, será vã a tentativa de associá-la à construção do conhecimento.

Se o professor não acreditar que pelo prazer, ( pilar estruturante do conceito lúdico), é possível alcançar o conhecimento, ele não conseguirá alcançar os objetivos da aprendizagem. Para a criança, ela está brincando, sem entender direito que ocorre com ela durante esse processo.

Sem perceber, os pequenos enquanto brincam e ou jogam estão estabelecendo relações entre o material (concreto) e imaterial (abstrato). Tais ações é que promovem os desequilíbrios, assimilações e acomodações, segundo a teoria piagetiana para a aprendizagem.

Ainda, pelas interações com seus pares, com os adultos e o ambiente, segundo a teoria vygotskyana, que cercam os pequenos, é que eles vão consolidando conceitos e internalizando pensamentos, agregando valores morais e sociais que contribuem para sua formação enquanto sujeitos de uma sociedade.

O mundo da criança consiste em brincar. Se pensarmos nas perspectivas delas, deve realmente ser muito difícil manter-se quase imobilizada durante horas, enquanto seu corpo sofre grande ebulição de desenvolvimento, em que o movimento é fundamental para que este ocorra de maneira integral.

Ao pensarmos numa ação pedagógica lúdica estamos pensando num desenvolvimento global para estas crianças, estamos dando a chance se desenvolverem motora, física, psicológica, social e intelectualmente, estamos oportunizando seu desenvolvimento integral como regem os atuais documentos educacionais do nosso país.

Concluo este capítulo, apoiada na literatura utilizada, que me sustenta na crença de que a ludicidade é uma concepção de grande potência para apropriação do conhecimento, nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente de crianças pequenas e em fase de apropriação da leitura e escrita da língua portuguesa.

## 2 - O PIBID ENTRE CONTEXTOS E SUJEITOS: DA SELEÇÃO DOS DADOS À ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo abordará a metodologia, o contexto histórico do programa, as falas de alguns bolsistas pontuando suas dificuldades, impressões e práticas. Foram escolhidas e separadas 4 atividades para dialogar com as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, com a inclusão da ludicidade e as minhas análises sobre elas.

A metodologia de abordagem qualitativa que teve como instrumentos de pesquisa os relatórios produzidos pelos estudantes participantes do PIBID no ano de 2015, em suas atuações com crianças de 6 e 7 anos de idade, matriculadas no 1º ano do Ensino fundamental, no turno vespertino. Foram analisadas as escritas de seis bolsistas (que à época, estiveram disponíveis aos integrantes do grupo por meio de e-mail), eu os identifiquei com números de um a seis, e informo que o teor das escritas disponíveis está exposto no quadro abaixo, para melhor compreensão.

BOLSISTA	ESCRITAS DISPONÍVEIS
BOLSISTA 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª impressões da escola parceira</li> <li>• O PIBID na escola parceira</li> <li>• Portfólio</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul>
BOLSISTA 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação</li> </ul>
BOLSISTA 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo resumido e filosofia de ensino,</li> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Atividades realizadas</li> <li>• Portfólio</li> </ul>
BOLSISTA 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo resumido e filosofia de ensino</li> <li>• Relatório das atividades</li> </ul>



BOLSITA 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório das atividades</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul>
BOLSITA 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo resumido e filosofia de ensino</li> <li>• Portfólio</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul>

Também foram objetos de análise fotos da atuação dos bolsistas, sendo a identidade deles e das crianças preservadas.

Essas escritas nortearam as atividades pedagógicas dos pibidianos no período de atuação na escola, que foram indexando novos planejamentos nas reuniões na FE-UFRJ, com objetivo de contribuir na aprendizagem da alfabetização e letramento das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental na escola municipal.

## **2.1 - O programa: contexto histórico e seus sujeitos**

O PIBID UFRJ Pedagogia foi instituído pelo edital nº 001/2011, com a proposta de desenvolvimento de saberes docentes por meio de práticas compartilhadas de iniciação à docência; da parceria na produção de recursos, materiais e estratégias de ensino; e o desenvolvimento de estudos acerca da formação e atuação do pedagogo docente. Dessa forma, os objetivos principais situavam-se em apoiar, subsidiar, e acompanhar, numa perspectiva dialógica, o trabalho pedagógico na escola parceira, por meio da ação orientada dos alunos bolsistas no desenvolvimento das atividades didáticas pensadas coletivamente.

Assim como, subsidiar a formação e atuação de alunos bolsistas do PIBID, professores e pedagogos da escola básica através de encontros para estudo, reflexão, problematização e investigação de questões referentes ao trabalho docente, em especial, no que se refere ao planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, aos aspectos relacionais e interpessoais da profissão e à apropriação de conteúdos próprios do conhecimento escolar e sua mediação didática.

Tal projeto contou de agosto de 2012 a dezembro de 2013 com a participação de uma professora coordenadora da área, uma professora supervisora e cinco bolsistas, atuando no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). A partir de 2014, o projeto cresceu significativamente, com base

no edital 68/2013, passando a atender 26 bolsistas, sendo 13 ligados à Educação Infantil – (EI) e 13 aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para atender a ampliação, o projeto PIBID-UFRJ-Pedagogia passou a contar com duas professoras coordenadoras, uma para cada ênfase, cinco professores supervisores, sendo três da Educação Infantil e duas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2014 a atuação se deu em três escolas do sistema federal de ensino – Escola de Educação Infantil da UFRJ (EI), CAp da UFRJ (EF) e Colégio Pedro II (EI e EF). A partir de 2015, o PIBID UFRJ Pedagogia ampliou o número de escolas, passando a atuar também na Rede Municipal do Rio de Janeiro, mais especificamente em uma Escola Municipal, localizada na zona sul do Rio de Janeiro. O Programa deixou o Colégio Pedro II e passou a trabalhar na escola Municipal.

Em relação ao subprojeto Pedagogia, se tem observado que a parceria universidade e escola básica, a relação dialógica e a centralidade na iniciação à docência em interface com a formação para a pesquisa constituem a sua força e, portanto, a formação por ele propiciada para todos os envolvidos: licenciandos, alunos da escola básica, professores supervisores e suas parceiras de trabalho na escola e professores coordenadores de área.

A formação dos licenciandos tem sido qualificada para o trabalho entre pares, para a escuta pedagógica no sentido de perceber as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades de aprendizagem dos alunos envolvidos no projeto, para o planejamento e avaliação do trabalho pedagógico e para a criação de propostas e materiais de ensino que atendam as necessidades dos alunos. Os pibidianos de Pedagogia-anos iniciais do EF, porque atuam com turmas do 1º ano do EF e sob a supervisão de professores alfabetizadores, elaboram e consolidam os saberes necessários à prática de alfabetizar, o que, sem dúvida, no âmbito restrito da formação inicial, é uma conquista inigualável. (Texto extraído do PIBID-SUDESTE, 2015 p.)

Informo que a bolsista 5 descrita na seção anterior participou da primeira edição do edital de 2012 a 2013, e as outras da segunda edição de 2014 a 2016.

Eu entrei no programa em abril de 2014 e permaneci até junho de 2016. Estive no Colégio Pedro II no ano letivo de 2014 atuando no 1º e 3º ano especificamente com a literatura nos anos iniciais, e no ano de 2015, de abril a dezembro, na Escola Municipal, com o 1º ano na alfabetização.

Relato que a participação nesse programa me conferiu a possibilidade de construir uma identidade docente diferenciada, que caminhou do tradicionalismo a que minha história de vida escolar foi apresentada, para uma docência criativa, e como diz Freire (1996, p.36) sem medos de “correr riscos”, que “aprendo enquanto ensino” (1996, p.12), me fazendo compreender quem é realmente o sujeito da aprendizagem: o educando, e é a ele que importa o direito e a necessidade de construir seu conhecimento, portanto, quem deve estar no centro do processo de aprendizagem, sendo eu apenas um mediador que o ajuda nesse maravilhoso caminho de descobrir o mundo por meio das palavras.

## **2.2- A escola, a turma e atuação dos bolsistas**

Nesta seção serão apresentados trechos das escritas dos bolsistas elaboradas durante a atuação na escola, que pontuam sob a ótica deles: as impressões da escola, da direção, dos professores e alunos, conforme informado na introdução que indicaram dificuldades para ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que contribuíram para a formação inicial do pedagogo docente, minimizando o choque com a realidade.

Considerando as dificuldades primárias da turma que em sua maioria mal conseguia segurar um lápis, diferenciar um livro de um caderno, ter noções de lateralidade e horizontalidade, direção da escrita, letra iniciais de seus próprios nomes, entre outras carências sócias afetivas, nossa entrada na escola foi bastante desafiadora.

Embora houvesse muito esforço da regente, mesmo depois de dois meses do início das aulas em fevereiro, parecia que as crianças não avançavam.

Em conversas informais com a professora, ela me relatou que o fato de muitas delas não terem passado pela educação infantil dificulta este processo

de aquisição de conhecimento, a ele ainda se somava à imensa dificuldade de socialização entre eles, o abandono material e psicológico por parte de seus responsáveis ou cuidadores. E outro fator apontado por ela, e observado pelos bolsistas era quanto à alternância da frequência dos educandos. Na classe de 1º ano com 15 alunos no período da tarde e de 18 alunos pela manhã, pouquíssimos tinham uma frequência regular. Ou seja, a maioria deles ia à escola dois ou três dias por semana, sempre em dias alternados, alguns apareciam uma única vez na semana, ou apenas se faziam presentes na segunda e na sexta.

Isto se faz necessário para que entendamos os grandes desafios e dificuldades vividos pela regente para conseguir manter uma sequência didática propícia à aquisição de conhecimento.

É neste contexto que chegam os bolsistas, estudantes em formação, que entram em choque com a realidade laboral, ao mesmo tempo em que se mobilizam e se afetam para tecer atividades que colaborassem com o processo de alfabetização e letramento da leitura e escrita das crianças.

Importante ressaltar que o empenho, profissionalismo e compromisso com a formação inicial do pedagogo da coordenadora contribuíram muito para sucesso do programa. E ainda, que a “função-chave” de “co-formadoras” das professoras supervisoras, estabelecendo uma relação dialógica entre suas experiências e as inquietações profissionais no início de carreira, tecendo um saber ampliado com os licenciandos, preparando-os para uma atuação profissional mais segura e autônoma. Daí a importância em manter e criar programas e políticas públicas nesses moldes, para melhorar a qualidade da formação inicial dos profissionais da educação básica. Informo que as partes em negrito foram feitas por mim, para relacionar pontuações feitas no capítulo um.

Analisarei as escritas dos bolsistas conforme a descrição no quadro na introdução do capítulo dois, em primeiro demonstrando alguns fatores que dificultavam a aquisição do conhecimento das crianças e posteriormente estabelecendo relações com o capítulo 1.

Na escrita denominada “primeiras impressões da escola parceira” realizada logo após a primeira semana na instituição, a bolsista 1 fala sobre a direção, escola, professora, turma, e evidencia também as carências e a falta de planejamento:

DIREÇÃO – “Os pibidianos observaram que a Direção é organizada. Há murais com informações importantes aos estudantes, aos pais e aos funcionários, divisões e escalas de tarefas e parece comprometida com a escola”; (BOLSISTA 1)

ESCOLA – “Os bolsistas perceberam e confirmaram **a escassez de condições e materiais mínimos a atuação pedagógica**, a saber: ausência de funcionários administrativos, de serviços gerais e coordenador pedagógico; **de materiais escolares, como: lápis de cor, giz de cera, pincéis, papéis coloridos, borrachas, apontadores e outros**”; (BOLSISTA 1)

Sobre a professora, a bolsista 1 vai pontuar:

“Atenciosa com nossa presença em sala, possibilitando nossas atuações e iniciativas e respaldando nossa “autoridade” como coparticipante no espaço escolar. Faltando talvez, um pouco de esclarecimento quanto à divisão dos papéis entre pibidianos e professora supervisora.” (BOLSISTA 1)

Ainda sobre a escola, a bolsista 5, na escrita “autoavaliação” discorre:

[...] “Escutei relatos sobre violência na escola, pouco cuidado com o ambiente de ensino, falta de planejamento e pouca exploração de atividades culturais.” [...]

A bolsista 5 em seu “relatório de atividades” também vai descrever quanto à escassez de material:

“Deste modo, a entrada na escola me proporcionou uma série de questionamentos **acerca de materiais didáticos utilizados pela instituição, a falta deles, as dificuldades oriundas do contexto social e um desejo de realizar uma prática diferenciada.**” (BOLSISTA 5)

A foto abaixo demonstra uma contradição nos relatos das bolsistas 1 e 5 quanto à escassez ou falta de materiais propícios ao trabalho pedagógico. Porque a bolsista 1, encontrou no almoxarifado da escola grande quantidade desse alfabetário móvel, que segundo a regente era para ser distribuído aos educandos do primeiro ano. E que o mesmo era ofertado pela Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ para todas as escolas da sua rede.

Em conversas informais com a bolsista 1, a professora relatou que não utilizava o material porque as crianças não conseguiam utilizar bem a tesoura.

A bolsista lembrou de que a coordenadora do programa, na reunião que antecedeu esse fato, comentou sobre a necessidade de providenciar um alfabetário móvel para as crianças estabelecerem relação com letras, e se ofereceu para montar alguns kits para auxiliar no trabalho pedagógico.



Tal fato evidencia que a ausência do coordenador pedagógico e funcionários administrativos dificulta a ação educativa, tanto na chegada de recursos didáticos aos professores, quanto nas orientações para melhor o trabalho pedagógico.

Ao analisar a escrita da bolsista 1 quanto aos alunos, relaciono ao que na página 15 descrevo a respeito dos contextos sociais das crianças como complicador da aprendizagem, quanto às carências, embora a afetividade não esteja nos limites desta monografia, também é um fator que dificulta a aquisição de conhecimento.

“Percebemos que os alunos têm” muitas **carências que vão da cognitiva a afetiva**, e pontuamos algumas estratégias possíveis de serem **inseridas no contexto escolar**, de maneira a contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem, como: **planejamento, rotinas** e a ação do PIBID em sala de aula.” (BOLSISTA 1)

Outro fator complicador é o que aponta a bolsista 5 também sobre os alunos e o planejamento:

**“Também vale destacar que nos dias que vou a escola há uma rotatividade muito grande de alunos e uma falta também. A média neste dia é de sete alunos, o que dificulta a elaboração das tarefas e uma sequência de propostas.**

Por mais que tenhamos seguido com o planejado, é um pouco desmotivador preparar uma atividade muito bacana e só irem cinco alunos. Por esse motivo foi muito difícil fazer o acompanhamento longitudinal, de duas crianças como havia sido proposto no início.” (BOLSISTA 5)

Ainda me remeto à página 16 em que discorro sobre a necessidade de um planejamento sob um olhar atencioso do professor para abarcar as necessidades do educando, sem planejamento é impossível construir um ambiente propício à aquisição de conhecimento.

A bolsista 1 em outra escrita “O PIBID na escola municipal” vai relatar a necessidade do ambiente de aprendizagem significativo para o educando:

“Eu tenho vontade de tornar as aulas muito mais agradáveis e **significáveis aos aprendizes**, me valendo da **concepção lúdica** que deveria permear, em minha opinião, os processos de aprendizagens, principalmente nessa faixa etária, tornando bem **prazeroso tanto o aprender quanto o ensinar**. Aplicando a indissociabilidade da teoria e prática que me oferece a academia para meu campo laboral.” (BOLSISTA 1)

Encontro respaldo em Colello (2004, p.89), quando a escrita é apresentada de maneira significativa ela se “integra à própria vida do sujeito”, nessa perspectiva, entra a cultura lúdica, compreendendo o sujeito em suas especificidades de criança, que devaneia, que imagina e fantasia para compreender o mundo.

Quanto à mudança de paradigma do aprendiz para o centro do processo educativo como sujeito da aprendizagem, Freire vai nos falar de educação libertadora, horizontal e afetiva.

Quanto ao sentido social da alfabetização que Colello (2014) diz que o professor precisa saber o que, para quem, quando estiver a lecionar.

Trago ainda para esse diálogo, Corais (2018), quando posiciona o educando como sujeito cultural e interdiscursivo:

[...] Enquanto a proposta piagetiana de Ferreiro destaca o sujeito cognitivo da alfabetização, Smolka o faz concebendo como sujeito sócio histórico. Ambas apontam para o apagamento do sujeito nas metodologias de alfabetização apoiadas nas teorias comportamentalistas<sup>3</sup>. (CORAIS, 2018, p.116)

---

<sup>3</sup> Teorias comportamentalistas – são aquelas baseadas no estímulos e respostas.

Baseado nesses relatos das bolsistas, e no diálogo com esses autores eu penso na maravilhosa oportunidade de ser essa boa referência para um indivíduo, que mesmo chegando à sua idade senil, como nos aponta Freire, ainda se lembre com memórias significativas daquele que contribuiu para sua descoberta de mundo por meio das palavras.

Não há nada mais significativo na vida de uma criança que brincar. Nessa interseção da significação de Freire (2011) com a ludicidade o trecho da bolsista 5 na escrita denominada: “relatórios de atividades de 2015.1”, relata o seguinte:

Logo que cheguei, busquei a turma e fomos para a sala e eu fiz **um rápido jogo para que as crianças procurassem seus nomes nas mesas e fossem para os seus lugares.** [...] (BOLSISTA 5)

Remete-me ao como agregar ludicidade às práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças. Ao percebermos a grande dificuldade das crianças em reconhecer seus próprios nomes, inserir uma brincadeira nesse momento era um meio de agregar ludicidade para aquisição do conhecimento.

Pozas (2013) vai falar que:

[...] Todos os teóricos são unânimes em afirmar que, por meio da brincadeira e do jogo, a criança se desenvolve, relaciona-se e constrói seu conhecimento. [...] (POZAS, 2013, p.32)

Analizando outro trecho da mesma bolsista, quando ela percebe a dispersão da turma com uma brincadeira, então imediatamente ela refaz seu planejamento brincando com eles em seguida o retoma. Nesse sentido volto-me à referência da página 32, em que nas DCNEB falam do professor que brinca com as crianças promove o desenvolvimento intelectual oportunizando conhecerem a si e ao mundo. A pibidiana assim o descreve:

[...] Depois, retomei a exploração do calendário, conforme ocorreu no primeiro dia. Escrevemos a data no quadro e logo em seguida a turma se dispersou, **pois, uma aluna havia levado um saco com muitas bolas de gude. Percebi que não teria como competir com aquela brincadeira que era muito divertida. Então, propus que sentássemos em uma roda e brincássemos com as bolinhas. Assim brincamos**



**um pouco, contamos quantas cada um tinha,** separei algumas confusões.”(BOLSISTA 5)

A atitude da bolsista revela que ela considera o educando como um sujeito do processo como também é mencionado nas próprias DCNEB:

**A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações,** relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, **constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.**

(BRASÍLIA, 2013, p.86)

Para atender às questões 2 e 3 desta monografia que consistem em despertar o interesse das crianças para a descoberta da leitura e escrita e de que maneira as atividades dos bolsistas integradas à concepção lúdica contribuíram para o avanço cognitivo das crianças (p.5), primando pela perspectiva do alfabetizar letrando abordada no capítulo 1, as bolsistas 3 e 5 introduziram a contação de histórias: “O HOMEM QUE AMAVA CAIXAS”, de autoria de Stephen Michael King. Descreveram assim no “relatório de atividades”:

Em seguida, conversamos sobre a nossa relação com a escola e como podemos demonstrar o amor que sentimos pelas pessoas e pelas coisas de formas diferentes, já que o livro conta a história de um pai que fazia caixas para o filho de diferentes formas como demonstração do seu amor. As crianças falaram sobre as suas casas, a relação com a família até chegarmos na escola. Falaram sobre como podemos cuidar dela e eu fui anotando algumas coisas no quadro, **como: cuidar, respeitar, amar, brincar, etc. a partir dessas palavras propusemos um bingo de palavras, onde eles anotaram num papel e depois iam à frente ler a palavra sorteada. Foi uma tarde bem divertida.** (BOLSISTAS 3 e 5 – atuando em dupla)

Outro relato que apresenta uma proposta de alfabetizar letrando foi o das bolsistas 6 que trouxe a leitura do livro “OS BAGUNCEIROS NA TERRA DOS FUTRIQUEIROS” do autor Pierre Comuel.

[...] que aborda a questão a respeito das diferenças através da história de dois grupos de sapinhos que brigavam porque se

achavam melhores uns que os outros até que certo momento eles se viram em uma situação em ficaram cobertos de lama e não era possível saber que sapinho fazia parte de cada grupo. Assim eles se misturaram entre os dois grupos e quando voltaram a ficar limpos perceberam que estavam juntos com sapinhos que antes eram inimigos e então chegaram a conclusão que todos apesar das diferenças tem qualidades e precisam ser respeitados. [...] (BOLSISTA 6)

Na mesma direção, a bolsista 2 relata assim sua primeira atividade:

[...] Apesar de tudo que eu estava sentindo, consegui ler a história “ASSIM ASSADO”, da autora Eva Furnari, mas no momento da atividade de propor a atividade não consegui ser clara e além disso os alunos encontraram dificuldade no desenvolvimento da atividade que envolvia rima. (BOLSISTA 2)

A contribuição deixada pelas professoras supervisoras do CAP-UFRJ e do Colégio Pedro II, quando das reuniões de planejamento na FE-UFRJ, foi para sempre começar a aula com uma história, uma leitura, isso incita nos pequenos a curiosidade de saber o que os códigos nos falam, o que há nos livros além das figuras, qual a mensagem que eles querem nos dizer.

As atividades das bolsistas com a contação de histórias também nos remetem ao que Colello (2004) pontua quanto à formação do sujeito leitor em que é preciso “investir no gosto pela leitura (desejo de conhecer histórias e fábulas) como base do aprendizado.”

Também vai se relacionando ao entendimento de um sujeito de direitos que pode imaginar e devanear para criar seus próprios conceitos para entender o mundo, aplicando esse saber na escrita para se expressar e se inserir na sociedade letrada. Os documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas como as DCNEB, por exemplo, assim versam:

[...] O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2013, p. 94)

Outro relato de ações que completam essas discussões é o que a bolsista 5 relata em sua escrita de “auto avaliação”:

[...] Consegui realizar algumas atividades com a turma como: leitura de histórias, bingo de palavras da história contada, explicação e exploração do calendário; retomada das palavras do bingo e ditado; alongamento e dança; jogo com bolinhas de gude trazidas pelas crianças; conversa sobre cordel e xilogravura; contação de um cordel e brincadeira com carimbo; exploração de instrumentos musicais; exploração dos cantores favoritos dança etc.[...]

[...] Essas atividades me aproximaram das crianças de forma que elas expuseram situações da vida pessoal e familiar, perguntei o que desejam aprender na escola, além de outras coisas do seu interesse.

[...] senti à vontade para me aproximar e entender melhor esse contexto, entendendo que dessa forma seria possível planejar situações de ensino mais significativas, [...] (BOLSISTA 5)

Ou seja, ela caminhou na perspectiva do alfabetizar letrando, contando histórias e explorando o calendário, abordando múltiplas culturas como músicas, danças, xilogravura, histórias de cordel, posicionando os educandos como sujeitos de direitos e aprendizagens e descobertas para além dos conteúdos curriculares, isso é situá-los como sujeitos histórico/sócio/cultural e se utilizando da concepção lúdica quanto ao prazer e ao brincar. Esse exemplo de uma prática pedagógica completou todo o aporte teórico discutido nesta monografia.

Inclusive, quando a bolsista 5 relata sobre o sentido social da docência, eu traço um paralelo com Colello (2014), sobre o sentido social da alfabetização, em que o ensino da língua escrita se entrelaça simultaneamente ao “compromisso político da educação”, pois o processo de ensino e aprendizagem se constrói sobre as bases da vida em sociedade, ela relata:

“Após cinco semanas de contatos intensos com essa escola e esse grupo de alunos me **deparei com dilemas sobre o sentido social da docência**, que, de certa forma estava sentindo falta”.

[...] **“Pessoalmente cada vez faz mais sentido para mim uma formação docente que pense todo o conjunto de saberes disciplinares, relacionando com as experiências das crianças.”** (BOLSISTA 5, 2015)

Esta pibidiana estava no programa desde 2012 no primeiro edital. Esteve fora por um período e retornou assumindo uma vaga deixada por outra bolsista.

Seus relatos confirmam e reforçam a importância das relações e dos diálogos com conhecimentos teóricos que coadunam com a eficácia das práticas pedagógicas na alfabetização da leitura e escrita para crianças na fase inicial. Servindo inclusive de inspiração à docentes atuantes, principalmente na educação pública, em que as dificuldades gerais são mais latentes, demonstrando que quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos teóricos mais eficaz será a nossa prática pedagógica, consequentemente um aprendizado mais consolidado e significativo.

### **2.3 – Atividades de leitura e escrita**

Nesta seção, serão apresentadas 4 atividades realizada pelos pibidianos, as que mais se alinharam com os critérios de seleção: 1- ações pedagógicas de leitura e escrita; 2 - a variedade dos gêneros textuais relacionando às funções sociais da escrita que contemplam o letramento; 3 - as que agregaram ludicidade, contemplando prazer e alegria ao processo de aprendizagem.

Como parte da parceria universidade escola básica, foi acordado entre as partes, que a escola disponibilizaria um espaço no tempo de aula para que os licenciandos pudessem ser protagonistas com atividades que estivessem alinhadas com o planejamento da professora supervisora, e teria ali a função de contribuir com sua experiência para a formação profissional dos bolsistas.

Lembrando que, até a chegada dos graduandos, os únicos recursos didáticos disponíveis para a classe eram a apostila e o caderno, o PIBID então providenciou uma mala com diversos materiais didáticos (existentes na escola, porém, guardados), entre eles: papéis coloridos, lápis de cor, canetinhas, massa de modelar, tintas, pincéis etc. esta, ao ser inserida na sala de aula causou grande entusiasmo entre os pequenos, como comprovam as fotos abaixo. Vale ressaltar que estes recursos não chegavam às crianças, por razões que desconhecemos e não cabem nos limites desta pesquisa.



### **1ª atividade - 01/06/2015 - O PEIXE PINTOR - gênero literatura infantil**

Na reunião semanal de planejamento ficou acordado que o espaço de aula deveria receber mudanças, para que melhor influenciasse no processo de aquisição do conhecimento, a saber, um alfabetário que fosse construído com os alunos, mudanças na arrumação da mobília e construção de murais que pudessem semanalmente apresentar as produções dos discentes.

Trabalhando a ideia de conferir à sala um ambiente mais agradável e alegre, a bolsista 1 trouxe a proposta do tema “o velho com cara nova”. Em roda de conversa ela apresentou o livro “O Peixe Pintor” de Francisco Stelzer, ilustrado por Marcelo Cipis, que conta a história de um peixinho muito talentoso e tímido, de poucos amigos, até que uma bruxa aparece e muda o cenário deixando tudo triste e sem vida, então o peixe pintor resgata o ambiente colorindo tudo ao redor.

Essa atividade foi planejada para trabalhar, em primeiro, duas dificuldades que encontramos por lá: a difícil interação social entre os educandos e a falta de cuidado como os materiais educativos; e num segundo momento posicionar os educandos como sujeitos educacionais, que podem e devem agir e intervir sobre o espaço de aprendizagem.

A ideia da pibidiana era reconstruir o ambiente da sala de aula, para que ela se tornasse significativa aos aprendentes a partir de suas próprias produções, de modo que se sentissem pertencentes àquele espaço.

No plano de aula da bolsista 1 (que integra a escrita do portfólio), a partir da contação da história, ela descreve como objetivos: observar o que existe na sala de aula, compreender que cada um pode ser um agente transformador do ambiente a que pertence (a partir de sua própria consciência), refazer sob a ótica da estética, a organização do espaço para que este se tornasse mais significativo e alegre possível.

Além do mais, este planejamento também abarcava uma possível solução para o problema da falta de materiais didáticos que são imprescindíveis à aprendizagem.

Reitero que o abandono material por parte dos responsáveis era tremendo, e que talvez uma ou duas crianças chegasse à classe com o material em dia. Apesar da rotatividade dos educandos resultando em pouquíssimas crianças em torno de sete a oito diariamente, esse fator demandava quase a metade da aula, porque as duas que levavam seu material, o tinham abruptamente subtraído por aquelas que não levavam o seu, gerando muitos conflitos, quando afinal a docente conseguia apartar ou solucionar o conflito, já tinha outros dois acontecendo. E não adiantava conversar, explicar, todo o dia era a mesma coisa.

Quando enfim se estabelecia um ambiente propício à aprendizagem, tocava a sineta do recreio. E no retorno, as crianças estavam ainda mais agitadas, principalmente porque os conflitos invadiam o recreio e retornavam para a sala de aula, quando então, a regente precisava de nova intervenção para restabelecer o clima propício à ação pedagógica.

Voltando ao planejamento da bolsista 1, essa atividade estabelecia uma ponte para a confecção de potes, para acondicionar materiais de uso comum: lápis, borrachas, apontador entre outros, foi uma solução pensada na reunião, buscando minimizar esses conflitos.

Os conteúdos descritos no plano de atividade dessa pibidiana contemplavam: arte e coordenação motora fina (com os desenhos, recortes e colagens, esse exercício auxilia o movimento para a escrita); relacionamento interpessoal e cuidado e conservação do material escolar.

Os recursos descritos no plano de atividade eram: O livro do Peixe Pintor, de autoria de Francisco Stelzer, papéis coloridos, papel A4, giz de cera, lápis grafite e de cor, canetinhas, tesouras e cola.

O desenvolvimento da atividade consistia em: 1º momento - contação de história (10 min) para ouvir a leitura; 2º momento - conversa sobre a moral da história (10 min) que abordava temas como: isolamento, bullying, respeito pelas diferenças, e o que era feio e sem cor, poderia ganhar com a ajuda da arte um colorido e tornar-se belo; 3º momento iniciaria a confecção dos potes.(fotos abaixo)



A avaliação da atividade foi processual, observando a habilidade dos educandos com os diversos materiais, auxiliando os que apresentassem dificuldade no manuseio desses objetos como as tesouras, por exemplo, o que iria ajudá-los posteriormente na aquisição da escrita.

Analisando essa atividade, encontramos apoio em Colello (2004) que vai falar: “ensinar a língua escrita é necessário entender seus usos e modalidades para ampliar a possibilidade de expressão, se utilizando da semântica, sintaxe e fonética na comunicação de diferentes situações”. Para tanto a escrita precisa ser apresentada à criança de maneira “significativa e funcional” (COLELLO, 2004, p.89), de modo que “integra à própria vida do sujeito (suas necessidades, seus interesses, suas fantasias, e seu processo de desenvolvimento).” (COLELLO, 2004,p. 89)

Já Smolka (1988) ao falar da alfabetização como processo discursivo comenta que: [...] “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita.” (SMOLKA, 1988, p.63) Percebemos esta ação na atividade desenvolvida pela bolsista 1 que se

apropriou desta concepção para avançar no processo de alfabetização da leitura e escrita das crianças.

Quanto ao tom lúdico que a bolsista confere à atividade pedagógica, como já informado, ouvir histórias não fazia parte daquele espaço de aprendizagem. Por meio da contação da história as crianças se envolvem com a fantasia, a imaginação ao mesmo tempo em que formulam opinião sobre a situação, estabelecendo relação com o cotidiano, que vai promover seu desenvolvimento. Kishimoto (1998, p. 141) vai falar que acredita na “potencialidade da brincadeira para a descoberta das regras e aquisição da linguagem.” O ouvir histórias era para aquelas crianças um momento lúdico, uma vez em se estabelecia ali o prazer. Sendo assim, esta atividade perpassou os critérios de seleção da escolha, demonstrando êxito no processo de aquisição da leitura e escrita das crianças.

## **2ª atividade 14/09/2015 - Primavera Literária – Poema e Arte – bolsistas 1 e 3 (dupla)**

Esta atividade foi pensada para interagir com uma atividade institucional, “A PRIMAVERA LITERÁRIA” foi um evento organizado pela escola para que seus alunos expusessem sobre a forma de arte, seus aprendizados no bimestre. Que a exemplo da estação em que tudo floresce, o conhecimento dos educandos pudesse florescer em cada parede da escola.

A atividade desenvolvida pela dupla abarcava uma sequência didática, em que a bolsista 3 se responsabilizou pela 1ª parte (gênero poema - envolvendo a leitura e a escrita), e a bolsista 1 ficou com a 2ª parte que envolvia a arte e leitura. Nesse sentido vamos observar primeiro a atividade da bolsista 3 e posterior o da bolsista 1. Informo que mesmo variando um pouco nos objetivos e práticas os dois planos de atividades se completavam por tratar do mesmo assunto.

Na escrita “relatório de atividades” a bolsista 3 escreveu assim sua justificativa:

A escola terá uma atividade nomeada de semana literária com a visita de uma escritora para falar e ler para os alunos. O exercício proposto tem como objetivo **desenvolver o gosto**



pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer (literatura) e arte. Falar da biografia dos autores e principalmente da autora do poema que será lido e breves experiências de vida cotidiana dos alunos, com uma pequena comparação do poema com a vida deles. Levantar hipóteses sobre a continuidade de uma história com a escrita deles e com o desenho realizado por eles. Apreciar e compreender o texto lido, estimulando a leitura deles. (BOLSISTA 3)

Primando por práticas já relatadas de letramento a bolsista 3 traz um poema de Cecília Meireles chamado “Leilão de Jardim”, extraído do livro **“Ou isto ou aquilo?”** os objetivos para essa atividade se concentram em: “compreender o texto apresentado; valorizar a leitura de textos como fonte de informação; utilizar a linguagem escrita como instrumento de aprendizagem; usar os conhecimentos adquiridos por meio da escrita; compreensão do sentido de expressão poética.” (BOLSISTA 3)

Os conteúdos explorados foram a leitura e escrita trabalhadas durante a ação pedagógica assim descritos no seu desenvolvimento:

“Falar um pouco da vida e obra de Cecília Meireles e da semana da primavera literária; Contar o poema Leilão de Jardim de Cecília Meireles e depois reler com eles; Eles deverão escrever uma lista de quatro itens do seu jardim imaginário; Solicitar que eles desenhem na folha o jardim que imaginar especial.” (BOLSISTA 3)

Em seu plano de atividades a bolsista 3 utilizou como recursos: folhas de papéis com o poema e com as atividades impressos. E para a avaliação ela pontuou o seguinte: “A avaliação será realizada no decorrer da aula com a participação dos alunos e retorno dos mesmos nas atividades proposta”.

Analisando o plano de atividade desta bolsista, observamos que logo na sua justificativa como objetivo ela percorre os tópicos do capítulo 1: desenvolver o gosto pela leitura, como fonte de informação, o que se relaciona com as práticas do letramento; quando ela utiliza a biografia da autora do poema comparando ao cotidiano das crianças, ela os posiciona enquanto sujeitos. Colello (2014) fala sobre as práticas dialógicas da concepção de ensino que: “situa a aprendizagem como processo de reflexão, a partir de

situações significativas e contextualizadas, razão pela qual o aluno é, efetivamente, convocado a se envolver e participar;" (COLELLO, 2014, p.175).

Esse diálogo aproxima alunos e professores facilitando o envolvimento nas atividades. Por fim, quando ela pensa em levantar hipóteses para a continuidade da história com a escrita das crianças, ela se apropria da concepção lúdica que permite a criança imaginar e criar, ainda se une com à perspectiva discursiva da alfabetização, em que os sujeitos podem expressar seus pensamentos por meio da escrita. Balizado por toda a discussão no primeiro capítulo, entendemos como um planejamento adequado a essas expectativas. (fotos estarão logo abaixo do 2º plano de atividade da bolsista 1, que se segue).

No plano de atividade da bolsista 1 (que integra a escrita portfólio) ela descreve sua justificativa assim:

Aproveitando a temática do evento que envolveu toda a escola, e mantendo a linha de reflexões quanto ao respeito aos colegas, e uma relação menos agressiva entre eles. Desenvolvi uma atividade que ao mesmo tempo serviria para decorar a sala e a escola, também pudesse gerar nos aprendentes um senso de amizade, carinho e companheirismo, de modo que pudessem contribuir para melhorar a socialização e interação entre eles. E ainda, que se somasse ao processo de alfabetização, que a partir de palavras soltas e de uso cotidiano, pudessem elaborar frases de significância para eles.

Nessa atividade os objetivos se concentram em:

Ler a palavra revelada no miolo, após ser pintado com a guache; Refletir sobre a mesma; Formar uma frase com ela.

Os conteúdos a serem trabalhados foram:

Leitura, escrita, organização e formulação do pensamento, relações interpessoais e valores

No desenvolvimento desse planejamento a bolsista 1 assim o descreve:

A atividade que começava com uma mágica, onde eles precisavam ao pintar o miolo das flores, (um círculo de papel branco, escrito com uma palavra de ordem com giz de cera branco ou com vela, sem que eles vissem), ler a palavra que apareceria após a aquarela, eu as escrevia no quadro negro, e depois de montarem as flores, no segundo momento da atividade, formariam frases com as palavras para compor o mural e enfeitar a escola. Foi uma das atividades que eles mais gostaram, talvez pela forma lúdica que fora apresentada.

A brincadeira era: que só iria para o mural depois que conseguissem ler o estava escrito e formar uma frase com a palavra.

Para os recursos a bolsista 1 utilizou:

Flores recortadas em papel lustroso de várias cores no diâmetro de 25 cm, círculos em papel ofício branco com 15 cm (para o miolo que revelaria valores a serem cultivados), giz de cera branco (que as bolsistas usariam para escrever valores a serem lidos pelas crianças, após a coloração com a tinta guache), pincéis, papel lustroso na cor verde para o cabo e folhas, cola, papel quarenta quilos para a montagem do mural, e papel cartão colorido para o título: “Cultive bons valores”. (BOLSISTA 1)

Em sua autoavaliação esta bolsista demonstra certa insatisfação (do seu ponto de vista) com a atividade expondo sua reflexão:

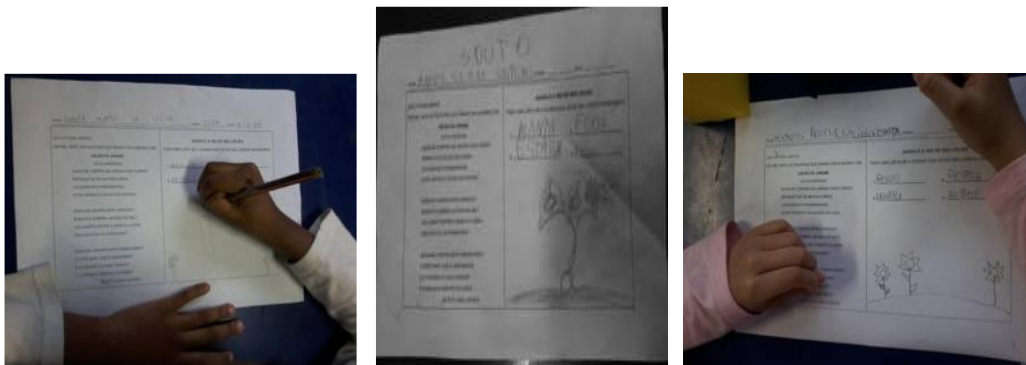
Reflexão sobre esta atividade: apesar de bem simples, o objetivo não fora atingido, é uma classe bem difícil pelo comportamento das crianças. Leva-se muito tempo mediando conflitos que repercutem no tempo de aprendizagem. Às vezes necessita-se de um tia/turno inteiro para que se realizem parte das tarefas. E como temos a atuação com tempo limitado, fica complicado alcançá-los. Muitas vezes, seria necessário outro dia para a conclusão. O que a meu ver, quebra a sequência da aprendizagem. (BOLSISTA 1)

Observando esse relato da bolsista 1 percebemos que ela dá importância em adotar uma prática reflexiva. Nesse sentido, dialogamos com Freire (1996. p.36), em que o professor não deve temer “correr riscos”, “e se quem ensina também aprende” (p.12), percebemos que ela percorreu esse caminho, nesse movimento todos ganharam. A bolsista percebe uma necessidade de planejar de maneira diferente, sobretudo, levando em consideração as dificuldades de educandos e diminuindo a oferta de possibilidades, e as crianças ganharam com a ludicidade, sistematizando o aprendizado num tempo diferente do esperado.

Além do mais, os objetivos de leitura e escrita foram alcançados, mesmo que mais lentamente. Outro fator importante observado é a construção do mural em conjunto com as crianças, isso remonta a ideia de sujeitos que agem e intervêm sobre o espaço em que habitam, e os posiciona enquanto agentes políticos do processo educativo.

Nos relatos orais posteriores, nas reuniões de planejamento, na faculdade, essa mesma bolsista informa que aquela atividade promoveu a melhora nas relações interpessoais, e que as próprias crianças no momento de algum conflito se voltavam ao mural lembrando o que aprenderam.

Nesse sentido, a ludicidade entrou como uma potente ferramenta pedagógica capaz de contribuir para a solução de conflitos e construir o conhecimento daquelas crianças. (Fotos abaixo)



### **3ª atividade - Atividade de xilogravura e cordel - bolsista 5**

Nesta atividade, diferente das anteriores, esta bolsista não teceu um plano de atividades, ela o descreveu em texto corrido na escrita “autoavaliação”, que aqui será copiado na íntegra para posterior análise e relações com nossa discussão no capítulo 1.

**4º dia:** Ao chegar de viagem do Recife, aproveitei para elaborar uma atividade relacionada com essa temática. Cheguei na escola sentamos em uma roda e conversamos sobre o que é a xilogravura e literatura de cordel. Uma criança respondeu: “cordel parece corda” e conversamos sobre a técnica de pintura, inclusive mostrando um carimbo que havia levado. Brincamos com os carimbos e depois eles escolheram um cordel que contava a história dos números. Li para eles e, em seguida, conversamos sobre as características dessa história. Primeiro sobre a criação dos algarismos, porque hoje temos números e depois sobre as rimas e a letra cantarolada.

Um menino comentou que nas músicas também tem rima o que nos levou a uma nova atividade. Escrevemos juntos os cantores favoritos das crianças e combinamos que a próxima atividade seria uma música escolhida por eles.

Aproveitamos o resto do dia para brincar de compor rimas, músicas e depois dançar com nossas composições.

Essa tarde me proporcionou um prazer muito grande por saber que as atividades que estavam sendo propostas conciliavam

diferentes saberes, motivou os alunos, ao mesmo tempo em que possibilitou que eles elaborassem junto comigo uma nova proposta de atividade. Ao contrário do dia anterior, me senti muito feliz e realizada.

(BOLSISTA 5)

Analisando este relato percebemos que a bolsista mobilizou muitos saberes docentes, entre eles:

1 - Ela traz que no seu planejamento a cultura de outras regiões do país, que além do conhecimento estabeleceu relação com o contexto histórico social do alfabetizando, considerando as migrações que ocorra há muito tempo em nosso país, e que as grandes cidades foram alvo pelas possibilidades de melhores condições de vida.

2 - A função dialógica da alfabetização que posiciona o sujeito como histórico e cultural na perspectiva discursiva, nesse ponto me volto à Corais (2018), em que ela pontua:

A linguagem não é somente uma característica humana, mas constitutiva do ser humano. Essa afirmação e o desejo de compreender seus impactos sobre o processo de alfabetização conduz nossa reflexão. Ela está em Vigotski (2007 b) ao dizer que “Uma palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana”, em Franchi (2011) ao radicalizar seu compromisso teórico em não reduzir a linguagem a uma ferramenta puramente instrumental, em Bakhtin (1997a) quando destaca o princípio dialógico e a centralidade do sujeito discursivo na vida da linguagem, [...]

(CORAI, 2018, p. 70)

Percebemos o tempo todo nesse relato, os educandos na centralidade do processo de aprendizagem, pois a bolsista se importa com a fala e dela se utiliza integrando ao seu planejamento, sem perder de vista seus objetivos e as significações desses sujeitos.

3 - a ludicidade vai se entremeando ao diálogo, ao discurso da linguagem e ao processo de construção de conhecimento, ela vai conduzindo sua atividade de maneira descontraída, divertida e brincante, portanto, prazerosa.

Aos poucos os bolsistas foram encontrando meios para contornar as dificuldades encontradas e contribuir positivamente para a construção do conhecimento das crianças. Já era outubro e a apropriação da leitura e escrita

por elas ainda se encontrava num nível bem elementar. Porém, o conhecimento acadêmico foi nos ajudando a trilhar outros caminhos que muito influenciaram na construção do conhecimento daqueles alfabetizando, e ao término do ano letivo, conseguimos por fim contemplar os avanços.

#### **4ª atividade - 03/12/2015 - confecção dos cartões de Natal e amigo oculto bolsistas 2 e 6 (dupla)**

O documento analisado foi o plano de aula da bolsista 6 (que integra a escrita portfólio), que ela assim o descreve em sua justificativa:

A proposta foi pensada para promover a autonomia das crianças em suas produções escritas, mas de uma forma mais direcionada, pois eles terão que desenvolver seus cartões de acordo com a estrutura do gênero textual cartão. Além disso, através dessa atividade objetivo que eles compreendam que o cartão possui uma função social de passar uma mensagem para um destinatário, que nesse caso são os votos e desejos de natal, e que para isso faz-se necessário uma determinada organização, tanto no nível de estrutura, quanto ao nível de escrita, porque eles terão que produzir um texto coerente com a proposta. A atividade foi pensada em consonância com o documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que mostra a importância da organização e registro das atividades para a aprendizagem da criança, e analisando uma parte do documento que aborda as aprendizagens que a criança terá que estar familiarizada ao final do primeiro ano da alfabetização decidi trabalhar a confecção dos cartões de natal, porque senti necessidade de mostrar para as crianças algo que eles ainda não haviam trabalhado, ainda mais considerando a proximidade do natal que foi um propulsor para a proposta pensada.

Nessa atividade os objetivos se concentram em:

Conhecer o gênero cartão; Compreender as características estruturais desse gênero: (Saudação, destinatário, mensagem, remetente e data); Produzir um cartão de natal construído pelas crianças; Promover a interação entre as crianças.

Os conteúdos a serem trabalhados foram:

Escrita e sua organização tanto na estrutura, quanto na escrita do gênero cartão, e leitura.

Para os recursos a bolsista 6 utilizou:

Quadro negro; Giz; Cartões de natal, Papel A4, Lápis, Lápis de cor e cola.

O desenvolvimento desse planejamento, ela assim o descreve:

Exibição no quadro de um cartão de natal escrito previamente;  
Leitura coletiva das crianças da mensagem exposta no quadro;  
Exposição e aprofundamento sobre a função do cartão de natal e sua estrutura organizacional; Distribuição de folha A4 para a produção do cartão de natal; Observação e cooperação na escrita das crianças; Distribuição dos desenhos feitos na aula passada para serem colados na capa do cartão; Sorteio do amigo oculto; Formação de roda de conversa para falar sobre a atividade realizada e distribuição dos cartões.

Para a avaliação da atividade a bolsista 6 discorre:

A confecção dos cartões visa estimular a produção escrita, especificamente a elaboração da estrutura característica de uma cartão de natal. Portanto a avaliação das atividades será mediante a participação das crianças em todos os momentos, sendo eles, retomada e aprofundamento da aula anterior em que foi discutido sobre a estrutura do cartão de natal, escrita da mensagem que será colada no cartão, conclusão dos cartões e por fim sorteio do amigo oculto e entrega dos cartões, promovendo a interação entre eles.

No portfólio da bolsista 6 há uma reflexão sobre a atividade, destaco alguns trechos pertinentes à discussão desse trabalho e logo a seguir apresento as fotos e teço as análises.

Durante a explicação do que iriam aprender por conta própria as crianças começaram a ler o texto exposto no quadro, então aproveitei e comecei a falar sobre o que é um cartão de natal, porque escrevemos um cartão para alguém e principalmente de qual forma esse cartão é escrito. Nesse momento as crianças participaram e se mostraram interessadas no que eu estava falando, o que considerei ótimo porque eles normalmente têm dificuldade em focar atenção na mesma atividade por muito tempo.

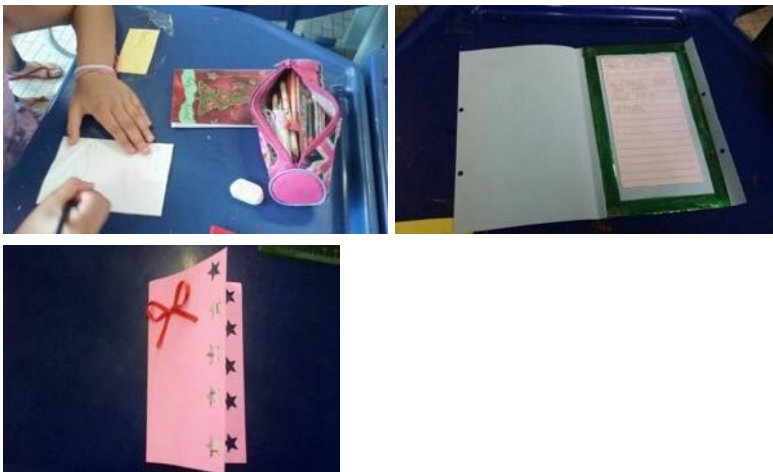
Por fim, fiquei contente em perceber que as crianças participaram ativamente e fizeram todas as atividades propostas, mesmo aquelas que são muito introspectivas ganharam autonomia e expuseram suas dúvidas, sugestões e comentários. Apesar de toda a dificuldade que possuem as crianças tiveram um dia em que puderam aprender de uma forma diferente da habitual o que acredito ser uma tática válida, pois os conhecimentos prévios e histórias de vidas das crianças devem ser considerados durante o processo de aprendizagem, porque dessa forma apropriação do conhecimento será muito mais significativa.

Por último, analisando a escrita de autoavaliação da bolsista 6 destacamos mais um trecho pertinente a toda discussão dessa escrita monográfica:

Por fim, de modo geral antes das atividades fico bastante ansiosa e em dúvida se as crianças irão participar e principalmente aprender com a atividade proposta, durante a aula essas questões não passam pela minha cabeça, apenas sigo meu planejamento, sendo que algumas situações são adaptadas na hora dependendo de alguma situação que aconteça e por último depois que encerro a atividade fico satisfeita pois nas duas atividades que planejei tudo ocorreu como esperado e também fico feliz pelos alunos terem participado e falarem que gostaram da proposta.

(BOLSISTA 6)

As fotos da atividade:



Analisando os relatos da bolsista 6 em toda sua atividade, estabelecemos um diálogo com Colello (2004) que vai falar:

[...] alfabetização discursiva baseada na obra de Smolka (1988) que afirma que seu argumento central é o de natureza social, ou de sociogênese do desenvolvimento humano. Ou seja, é nas relações sociais que os modos de falar, sentir, agir e pensar das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido (p.116)

Portanto, de acordo com todo o referencial teórico deste estudo, percebemos que esta atividade das bolsistas 2 e 6, também a exemplo da atividade 3 da bolsista 5, percorre todo caminho de uma prática pedagógica que discutimos aqui.



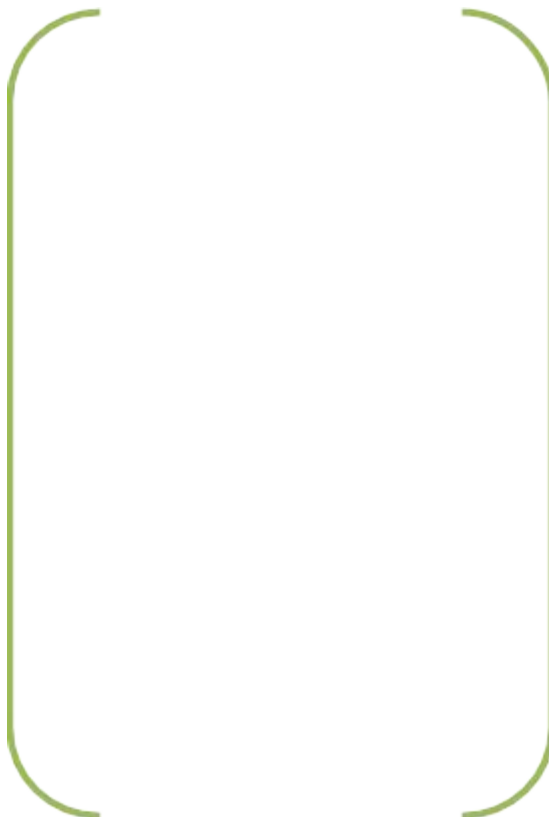
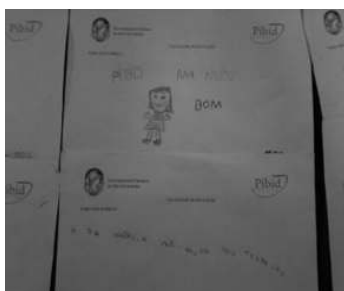
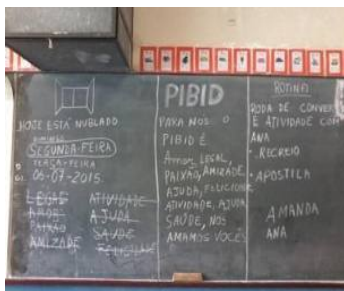
Concluo este capítulo, deixando a citação abaixo para reflexão da amplitude e complexidade que a alfabetização requer.

A cultura é o chão onde as proposta de Freire e Smolka vão fincar raízes para o aprendizado da língua materna. o que significa dizer que o aprendizado das letras, das relações grafofônicas, da leitura e da produção de textos devem ser trabalhados tendo como horizonte a afirmação das crianças como pessoas, como cidadãos que pertencem a um lugar sócio-histórico-cultural. Como diz Freire, 'uma alfabetização que se constitua num ato de criação, capaz de desencadear outros fatos criadores, que dão sentido à vida, ao estar no mundo. (COLELLO, 2004, p. 118)

A seguir apresento algumas fotos que ilustram também outros momentos de atividades pedagógicas dos bolsistas em atuação na escola parceira, que se relacionam com aquisição da leitura e escrita na alfabetização das crianças, apenas como demonstração e exemplo de um fazer pedagógico criativo.



O ALFABETÁRIO DO MILLOR, Mediante a dificuldade das crianças em reconhecer suas letras iniciais a bolsista 1, foi mostrando de maneira bem divertida o desenho das letras, ao final ela chamava as crianças de uma a uma para desenhar no quadro a letra que outro colega escolhesse para ela. No segundo momento da atividade, cada um ganhava ½ folha color set para fazer sua letra com palitos de picolé e levar para casa como sua moldura. (BOLSISTA 1)





A atividade acima foi pensada a partir do desejo dos bolsistas de atrelar a concepção lúdica ao processo de aprendizagem, agregando momentos de prazer e brincadeiras como bingos e caça-palavras para potencializar as práticas pedagógicas de leitura e escrita. Foi utilizado o poema OS ANIMAIS de Gabriel Queiroz Rodrigues  
(BOLSISTAS 2, 5 E 6)



A leitura do livro KIPPER de autoria de Nick Ikpen, que trazia a valorização e conservação dos objetos que Kipper guardava em sua cama, que foi direcionado para a conservação dos materiais escolares, que era um assunto citado pela professora supervisora como um problema, porque as crianças destruíam ou não conservam seus materiais. (BOLSISTAS 2 e 6)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise documental das práticas pedagógicas nas atividades das bolsistas, chegamos à conclusão que a proximidade com o conhecimento acadêmico oportunizou às licenciandas em formação que vivenciassem a

indissociabilidade teoria/prática e se apropriassem das atuais concepções do alfabetizar letrando, trazendo para a sala de aula um repertório diferenciado de gêneros textuais em suas funções sociais, como no caso dos poemas, das músicas e do cartão de natal, que cooperaram muito para o entendimento do valor da leitura e escrita e a inserção das crianças na sociedade letrada.

Outro importante aspecto foi a adoção no planejamento das atividades a leitura diária de histórias, o que despertou nas crianças o desejo pela descoberta, ao mesmo tempo, que as posicionava enquanto sujeito de direitos e de aprendizagens, que na esteira de Freire conferiu o cunho político da educação.

Percebemos também o valor da alfabetização como processo discursivo em que Smolka (1988), junto com Vygotsky (1995) e Bakhtin (1977) ganham muita expressão na tese de Corais (2018), em que o outro faz parte do processo de aprendizagem, em que olhar, ouvir, conhecer, deixar ser afetado e afetar o outro faz muita diferença na construção do conhecimento.

Verificamos também que quando trazemos a criança para o centro do planejamento, este vai se ajustando às suas significações de mundo como na atividade da bolsista 5 de xilogravura e cordel, em que todo o tempo ela tecia relação entre seu planejamento e os conhecimentos prévios das crianças, respeitando e aproveitando suas leituras de mundo, conferindo um aprendizado muito mais significativo.

Apesar das grandes dificuldades que a turma apresentava, todo o embasamento teórico contribuiu bastante para que a maturidade das crianças em relação ao contexto escolar fosse se estabelecendo naquele ambiente de aprendizagem, aos poucos elas foram entendendo que ali era um local de conhecimento.

A inserção da ludicidade nas práticas das bolsistas foi se configurando em relações de confiança e afetividade que geraram maior interesse e motivação para que os educandos fossem conquistando autonomia e segurança.

Todo o esforço das pibidianas na apresentação diversificada de práticas pedagógicas, incluindo diversos saberes docentes revelou-se um potencial ímpar no sentido social da alfabetização.

O planejamento para além das apostilas, mesmo diante das dificuldades dos pequenos quanto à apropriação da leitura e escrita, conseguiu ajudá-los na organização do pensamento e incentivá-los a progredirem na conquista da construção do conhecimento.

Também, observamos que a inclusão da rotina descrita antes das atividades foi uma maneira bem profícua de organização da ação docente e dos limites de tempo e espaço para as crianças, que conseguiam se posicionar dentro do planejamento.

Ao longo do ano, também, observamos que as práticas pedagógicas das bolsistas foram reverberando a prática da regente, que passa a adotar a roda de conversa em sua ação pedagógica.

Por fim, concluímos esta escrita monográfica com a consciência da importância, da reflexão contínua sobre a prática, da busca incessante pela indissociabilidade teoria/prática, de trazer o educando para o centro do processo educativo, considerar suas diferentes leituras de mundo e conhecimentos prévios para tornar seu aprendizado significativo, sobretudo que a descoberta do mundo pela palavra venha recheada de prazer, alegria e vivacidade.

Portanto, concluo esta monografia, afirmando que é viável, é possível e muito gratificante poder ser uma referência memorável na vida das crianças que por meio de nosso respeito, carinho, profissionalismo e empenho poderão se tornar seres humanos de grande valor.

Desta maneira deixo para meus colegas de profissão as reflexões:

“Eu não posso apagar o incêndio da floresta, mas posso e devo fazer a minha parte”. (**Fábula do passarinho e o incêndio – autor desconhecido**)

[...] “O essencial é invisível aos olhos” [...]

[...] “Você se torna para sempre responsável por aquilo que cativou.” (SAINT-EXUPÉRY, Antoine de - clássico da literatura

mundial Le petit prince - em português - **O Pequeno Príncipe** - p.74).

## REFERÊNCIAS

BARROZO, Vanderléia Moreira. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, apresentado como requisito para aprovação à Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, sob a orientação da Profª Sandra Tarricone. Universidade Metropolitana de Santos curso de Pós-graduação em Psicopedagogia. 2010.

BOMTEMPO, Edda. GOING, Luana Carramillo (organizadoras). **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. Rio de Janeiro – RJ, AK Editora, 2012.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTRO, Marcelo Macedo Correa. AMORIM, Rejane. CERDAS, Luciene. **O conceito de letramento e as práticas de alfabetização**. Revista Contemporânea de Educação, v.13, 27, maio/agos. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/ver.v13>, acesso em 07/06/2019.

CERDAS, L. Métodos de Alfabetização. (material didático para curso EAD). Araraquara: Uniara, 2012.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em questão**. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo - Paz e Terra, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo – Paz e Terra, 2007

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**<sup>1</sup>. (Artigo originalmente publicado como capítulo do livro Alfabetização em questão (Colello, São Paulo: Paz e Terra, 2004) e na revista Videtur 29 (Porto/Portugal: Mandruvá 2004 – <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>), acesso em 07/06/2019.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Sentidos da alfabetização nas práticas educativas**. In: *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*[S.l: s.n.], 2014.

COMUEL, Pierre. **Os bagunceiros na terra dos futriqueiros**. Editora Caramelo. Rio de Janeiro. RJ. 2003

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. Tese

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense- UFF. Niterói – RJ, 2018. (p. 115 – 119; 230-234)

FERREIRO, Emília. **Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar\***. Processos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y Vida** (Revista Latinoamericana de Lectura), junho de 1983. (A versão original foi apresentada pela autora na XXVII Reunião Anual de **International Reading Association**, Chicago, USA, abril de 1982, sob o título “Literacy development: the construction of a new object of knowledge”) traduzido por Maria Amélia de Azevedo Golderg.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam/ Paulo Freire**. – 51 ed – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.22)

FURNARI, Eva. **Assim assado**. Editora Moderna. 1993

KING, Stephen Michael. **O HOMEM QUE AMAVA CAIXAS**. Brincke Book, 1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). **O brincar e suas teorias**. São Paulo. Pioneiras, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). **Brincadeiras na educação infantil**. 2002

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.) **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo?** São Paulo, SP. Global. 2012.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MELO, Terezinha Toledo Melquiades de. Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012, p.19-20.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. BAZON, Fernando Vilhena Mafrá (Orgs). **(Re) significando o lúdico jogar e brincar como espaço de reflexão**. Eduel Editora. Londrina-PR, 2009.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade** / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão. Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – OCEIs. SME-RJ, Rio de Janeiro-RJ, 2010.

O PASSARINHO E O INCÊNDIO, disponível em:

<https://ipuiuna.com.br/jornal-da-paroquia/o-passarinho-e-o-incendio/>, acesso em 24/09/2019.

POZAS, Denise. **Criança que brinca aprende mais, A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Rio de Janeiro-RJ. SENAC-RIO, 2013.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Concepção do jogo segundo Piaget - Portal Educação Tipos de Jogos** - Portal Educação disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/tipos-de-jogos/26051>, acesso em 25/08/2019.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

RIO DE JANEIRO, DCNEIs - **Acesse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, disponível em:

<http://www.plataformadoletramento.org.br/emrevista/525/acesse-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil-mec.html>, acesso em 31/08/2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de .Clássico da literatura mundial Le petit prince - em português - **O Pequeno Príncipe** - p.74)..Ciranda Cultural. Tradução: Ângela das Neves.- 1ª Edição. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo. Cortez. Campinas-SP. Editora da universidade de Campinas, 1988.

SOARES. Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. Cad. Pesq., São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

STELZE, Francisco. **O peixe pintor**. Editora Dash. Belo Horizonte, MG. 2011.



